

Cláudia da Mota Darós Parente
Juliano Mota Parente
(organizadores)



CADERNO DE TRABALHOS

II Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação

ISSN 2237-0889

Itabaiana - SE

Agosto/2012

© Cláudia da Mota Darós Parente;Juliano Mota Parente, 2012.

Todos os direitos de produção técnica reservados aos organizadores.

É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia autorização dos organizadores e autores.

ISSN 2237-0889

Projeto gráfico e Diagramação

Juliano Mota Parente

Coordenação Editorial

Cláudia da Mota Darós Parente

Comitê Científico

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

Profa. Dra. Heike Schmitz

Profa. Dra. Andréia Osti

Prof. Ms. Juliano Mota Parente

Prof. Ms. Marcos Ribeiro de Melo

Prof. Ms. Sérgio Henrique da Conceição

Prof. Ms. José Raimundo Oliveira Lima

Os textos que integram este Caderno de Trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores.

Universidade Federal de Sergipe

Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho

Av. Vereador Olímpio Grande, s/n

Itabaiana - Sergipe

49.500-000

Tel. (79) 3432-8217

APOGEU - Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação
2012. Todos os direitos reservados.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO CAMPUS DE ITABAIANA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

	Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação (2.: 2012, : Itabaiana, SE)
S471c	Caderno de Trabalhos [recurso eletrônico]: II Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação, Itabaiana, SE, 13-15 de agosto / Cláudia da Mota Darós Parente, Juliano Mota Parente, (Organizadores). – Itabaiana: Departamento de Educação, UFS, 2012. 1 CD-ROM ; 4 ¾ pol. ISSN 2237-0889 1. Política. 2. Gestão da Educação. I. Parente, Claudia da Mota Darós. II. Parente, Juliano Mota. III Título
	CDU 37.013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
GT 1 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	10
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO DE CASO	
Cláudia da Mota Darós Parente	
Susilene de Oliveira Santana.....	11
POLÍTICAS PÚBLICAS: PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO	
Railene dos Santos Menezes	
Tiago Santos de Jesus.....	25
UMA REFLEXÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES DE SANTA LUZIA DO ITANHI NOS CURSOS DO PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL	
Neilton Falcão de Melo	
Geovania Falcao de Melo Dias	
Robson Cledson de Jesus Dias	36
MECANISMOS DE CONTROLE DA PRÁTICA ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: A AVALIAÇÃO EXTERNA E OS INDICADORES DE QUALIDADE	
Valéria Andrade Silva	
Miguel Henrique Russo.....	46
AS CLASSES MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO	
Raphael dos Santos.....	55
PARQUE NACIONAL SERRA DE ITABAIANA: QUESTÃO AMBIENTAL E INFÂNCIA	
Leonice Santana Ferreira dos Santos	
Marcelo Alário Ennes.....	70
A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE SUA POLÍTICA DE INSERÇÃO NO BRASIL	
Simone Benedita dos Santos Silva	
José Danilo Santana Silva	
Emanuele Maria Leite Suzart	85
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E DESAFIOS	
Emanuele Maria Leite Suzart	
José Danilo Santana Silva	
Simone Benedita dos Santos Silva	101

**PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA) EM SERGIPE:
CONTEXTO HISTÓRICO**

Kecia Karine Santos de Oliveira 117

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO
INCLUSIVO**

Tatiane Santos Silva

Isabela Santos Correia Rosa

Priscila Dantas Fernandes 128

**O PROGRAMA ALFA E BETO NA SALA DE AULA: O PONTO DE VISTA DOS
DOCENTES**

Agnaldo Almeida de Jesus

Paula Ferreira dos Santos 140

GT 2 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 150

**MOBILIDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS INTERFACES: UM OLHAR SOBRE O
PONTO DE VISTA DO ENSINO SUPERIOR EAD DA UNEB**

Lúcio Dias das Neves 151

**CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS
DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO**

Leonardo Ferreira de Almeida

Isabela Santos Correia Rosa

Tatiane Santos Silva 160

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 175

‘ORIENTAÇÃO SEXUAL’ NA PRÁTICA DOCENTE

Tiago Santos de Jesus

Railene dos Santos Menezes 176

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESÁFIOS E PERSPECTIVAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA PÚBLICA**

Marcos Batinga Ferro 190

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM SANTA LUZIA DO
ITANHI/SE: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE ESTUDOS NA ESCOLA**

Robson Cledson de Jesus Dias

Geovania Falcao de Melo Dias

Neilton Falcão de Melo 205

**FORMAÇÃO DOCENTE: REPERTORIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
LÓCUS ESCOLAR**

Claudine de Lima Nunes Cordeiro

Elci Nilma Bastos Freitas

Joice Lisboa Lemos 216

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR	
Degenal de Jesus da Silva	228
O PARFOR DA UNIFEV NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Danieli Tavares	240
A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A BUSCA DA UNIDADE: O QUE DIZEM OS ATORES	
Jailton de Souza Lira	255
O DECRETO E A RESISTÊNCIA: A FORÇA DO NEOLIBERALISMO	
Jailton de Souza Lira	269
AS NOVAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO	
Alfrancio Ferreira Dias.....	284
PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE FÍSICA E QUÍMICA EM ITABAIANA/SE	
Alan Walerry dos Santos Gidarley Santana Rodrigues Jacqueline Lima da Silva.....	300
UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	
Marcela Santos de Almeida Sarah Suely Nascimento Fonseca	311
VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA (1997-2006)	
Cristiane de Almeida Vieira da Silva	321
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DO LAPTOP DO PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA)	
Kecia Karine Santos de Oliveira	337
O PAPEL SOCIAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – NA FORMAÇÃO DOCENTE: ASSISTENCIALISMO OU INVESTIMENTO	
Agnaldo Almeida de Jesus Raquel Ferreira de Oliveira Viviane Tavares de Gois	347
GT 4 – POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL.....	358
O MAGISTÉRIO EM SERGIPE – A VALORIZAÇÃO DE SER PROFESSORA	
Degenal de Jesus da Silva	359

PROGRAMAS SÓCIOEDUCATIVOS: UMA ANÁLISE DO PETI EM SERGIPE

Carlos Alberto Vasconcelos373

GT 5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL 390**O GERENCIALISMO E A PERFORMATIVIDADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Juliano Mota Parente 391

O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE À EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ângela Maria Flôres de Jesus Martins

Ferdinando Santos de Melo 405

TICs NOS PROCESSOS DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL VERSÃO 2.0

Ademir Almeida da Costa Júnior

Heike Schmitz

Alberto Costa Neto423

MONITORAMENTO DA ELABORAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SERGIPE

Cláudia da Mota Darós Parente

Juliano Mota Parente

Maria José dos Santos 439

OS DESAFIOS DA GESTÃO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Margarete Bertolo Boccia

Elaine O. C. M. Queiroz 451

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: UMA DISCUSSÃO DIANTE A AUTONOMIA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Mara Rúbia Guimarães Lima

Rosimeire Santos Araújo

Heike Schmitz 466

GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: REFLEXÕES SOBRE O PPC DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Ferdinando Santos de Melo 478

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 493**RAZÕES HISTÓRICAS PARA PROBLEMAS COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NORMATIZADAS A LUZ DO PROCESSO ECONÔMICO**

José Raimundo Oliveira Lima 494

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Michelle Lima

Marta Ginólia Barreto Lima 509

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ESTADOS DA BAHIA E SERGIPE: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO SOBRE O FEDERALISMO BRASILEIRO E O DESEMPENHO EDUCACIONAL

Sérgio Henrique da Conceição

João Alves Carvalho Filho 524

AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO: IMPACTOS E TENSÕES EM REDES DE ENSINO

Ocimar Munhoz Alavarse

Bárbara Barbosa Born

Raíssa de Oliveira Chappaz 541

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação - APOGEU desenvolve pesquisas no campo da avaliação, da política, da organização e da gestão da educação, compreendendo a multidirecionalidade e a multiplicidade de atores envolvidos da formação, formulação e implementação da política pública e nos diferentes contextos educativos. Busca privilegiar estudos que tragam possibilidades de reflexão sobre as políticas públicas de educação em Sergipe. Congrega as seguintes linhas de pesquisa: Avaliação de políticas públicas educacionais; Estudos sobre organização e gestão da educação; Formação e atuação dos profissionais da educação; Planejamento, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais.

O II Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação tem como objetivo constituir-se em espaço de análise, sistematização e socialização de aspectos relativos ao financiamento educacional brasileiro, privilegiando a discussão sobre a Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei n. 11.738/2008), e reforçando a necessidade de implantação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além disso, o II Seminário destaca a relevância de tais discussões em meio aos encaminhamentos dos Planos de Educação tanto no âmbito nacional como nos estados e municípios.

Este Caderno de Trabalhos cumpre a função de sistematização das pesquisas e ensaios apresentados no evento em questão. No entanto, mais do que isso, revela as produções de professores/alunos/pesquisadores da Educação Básica e da Educação Superior do estado de Sergipe e de outros estados brasileiros, e um importante instrumento para o registro das pesquisas, experiências e práticas educativas. Isso, sem dúvida, mostra as articulações possíveis e necessárias para o desenvolvimento da educação no município, no estado e no país.

GT 1**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

GT 1 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS MULTISSERIIDAS: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Federal de Sergipe
claudiadaros@hotmail.com

Susilene de Oliveira Santana
Universidade Federal de Sergipe
so.santana@bol.com.br

Financiamento: CNPq (PQ e IC)

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra a pesquisa “Formas de Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Multisseriadas de Sergipe: inovações nos tempos e espaços escolares¹”. Temos como objetivo trazer à tona a realidade da prática pedagógica em turmas multisseriadas, tomando-se como referência o estudo de caso de um município sergipano². Pretende-se identificar as concepções e práticas de professores em relação a esta forma de organização utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste artigo, multisseriação está sendo compreendida como a forma de organização da escolarização em várias séries, tendo em vista que, geralmente, reproduz o modelo seriado adotado pela escola urbana. Tal formato tem sido historicamente implantado no Brasil como forma de atender à população residente em localidades pouco povoadas, geralmente no campo. No entanto, o conceito de multisseriação, se ampliado, pode significar multi-idade/multi-graduado e, nesta perspectiva, pode avançar para a construção de alternativas pedagógicas.

Os estudos sobre multisseriação vêm se ampliando nos últimos anos, impulsionados pela maior atenção dada à temática da educação do campo no contexto brasileiro. As reivindicações pela chamada educação popular, na década de 1960, criou um cenário propício para o surgimento de importantes movimentos populares, entre os

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq – PQ 2009-2012.

² Optou-se pela não identificação do município.

quais aqueles relacionados às demandas das populações do campo. Mais recentemente, as lutas da população do campo somadas à formulação de políticas, legislações, propostas e diretrizes para o campo, marcaram a presença da temática da educação do campo na agenda político-educacional. (CAVALCANTI, 2010)

ARROYO, CALDART e MOLINA (2009) sistematizam as repercussões do Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo, na década de 1990, no fortalecimento da temática. Foi um momento importante para dar vez e voz às populações do campo, não apenas do ponto de vista do direito à educação, mas também do ponto de vista do direito a escolher seus projetos de educação.

HAGE e ANTUNES-ROCHA (2010) apresentam um esforço de sistematização de experiências brasileiras sobre a multisseriação, articulando-as às demandas e especificidades do campo.

A partir da leitura das muitas experiências que temos visto e vivenciado em relação à educação do campo/escola multisseriada, evidencia-se que a multisseriação não é apenas uma prática que incomoda. Ela ocorre em inúmeros contextos e localidades, vivenciadas por diferentes sujeitos, alunos e professores, que a criam e recriam no cotidiano do fazer educativo. Acreditando nesta potencialidade do cotidiano das escolas multisseriadas, que não se deixam vencer pelo estigma que a impregnaram, apresentamos o estudo de caso de um município sergipano com vistas a identificar algumas destas potencialidades, algumas delas explícitas, outras latentes, outras ainda confusas e algumas contraditórias. Isso demonstra indícios de que existem produções e criações importantes nas escolas multisseriadas e que não podem ser desperdiçadas na perspectiva de fortalecer a educação do campo.

O estudo foi realizado entre 2011 e 2012 utilizando-se de três instrumentos principais de coleta de dados. Em 2011, foram coletadas informações sobre a multisseriação no município, durante a formação dos professores-multiplicadores do Programa Escola Ativa³, momento em que foram preenchidos questionários com temáticas específicas, envolvendo questões relacionadas à multisseriação no município no ano de 2011.

³ Durante a Formação dos Professores-Multiplicadores do Programa Escola Ativa em Sergipe, a primeira autora deste trabalho atuou como pesquisadora e gestora do Programa pela Universidade Federal de Sergipe. Optamos por, ao final de cada um dos seis módulos de formação, preparar questionários/formulários através dos quais os professores-multiplicadores poderiam conhecer melhor a realidade da multisseriação nos municípios e fornecer elementos para o processo formativo. Esse processo formativo está registrado em: PARENTE, MARCHELLI e SANTANA (2011).

Além do referido questionário, em 2012, a coordenação do campo do município também preencheu um instrumento de pesquisa com vistas a indicar experiências e práticas diferenciadas no âmbito da multisseriação. A partir dessas indicações, realizamos visitas e entrevistamos professores. Após o contato com algumas escolas do campo, optou-se por realizar uma aproximação com todos os professores que atuavam no campo/multisseriação.

Na perspectiva da investigação-ação, realizamos um Encontro de Professores do Campo, desenvolvido em uma escola do campo. O dia de formação abarcou um momento de aplicação de questionário com 31 questões abertas e fechadas com o principal objetivo de captar o perfil dos professores que trabalham em turmas multisseriadas no município em questão, além de identificar suas práticas e concepções.

O Encontro também teve como objetivo desenvolver uma oficina sobre a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, menos com o objetivo de ensinar práticas e modelos, e mais com o objetivo de identificar formas e práticas educativas por meio dos resultados apresentados ao final das oficinas.

Este estudo apresenta parte dos resultados do estudo de caso. Intencionamos que a sistematização dos dados desse estudo possa servir como base para as pesquisas sobre a temática, principalmente no contexto atual de construção das diretrizes da Escola da Terra com parte do PRONACAMPO⁴, bem como contribuir para a política municipal no que se refere à educação do campo e à organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas⁵.

1. O Estudo de Caso

O município analisado é considerado de médio porte⁶ e está localizado em Sergipe. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, o município possui 78

⁴ O PRONACAMPO foi criado por meio do Decreto nº 7.352/2010 com o objetivo de fornecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo. A Escola da Terra faz parte do Eixo I do PRONACAMPO (Gestão e Práticas Pedagógicas) e tem como objetivo apoiar as escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo ações de formação continuada dos professores e fornecimento de materiais pedagógicos específicos. O PDE Interativo é o instrumento utilizado pelas escolas para cadastrar intencionalidades formativas dos professores.

⁵ Deve-se registrar que a sistematização dos dados desta pesquisa já foi entregue à Secretaria de Educação do presente município. A análise dos dados, compilados no presente artigo, também será socializada com a municipalidade. Isto porque entendemos que um dos princípios da pesquisa científica é fornecer esse retorno social e estimular processos reflexivos sobre a realidade e as práticas sociais existentes.

⁶ Município de médio porte é aquele que possui entre 50.001 a 100.000 habitantes.

escolas de educação básica e 17.285 alunos matriculados na rede pública municipal de ensino.

Das 78 escolas, 77% estão localizadas no campo, atendendo cerca de 55% do total de alunos da educação básica. No que se refere aos dados da multisseriação, das 60 escolas rurais, 67% são multisseriadas (40), o que representa 51% do total de escolas do município. Das 40 escolas localizadas no campo, 33 escolas são completamente multisseriadas (83%) e em 7 escolas há turmas seriadas e multisseriadas. Há um total de 62 turmas multisseriadas⁷ em todo município.

Em termos de matrícula, são 1.219 alunos matriculados nas 62 turmas multisseriadas, representando cerca de 7% dos alunos da rede.

O município trabalhou com o Programa Escola Ativa⁸ de 2008 a 2011, ano em que o programa deixou de existir. Vale ressaltar que todas as escolas multisseriadas do campo do município faziam parte do programa. No período de 2009 e 2011, desenvolveram-se formações aos professores multiplicadores, com vistas a fornecer elementos metodológicos do Programa, bem como focalizar a especificidade da educação do campo. Além disso, entre 2008 e 2011, foram realizados Seminários sobre a temática da Educação do Campo e alguns microcentros com o objetivo de promover formação continuada aos professores das escolas multisseriadas/do campo.

Conforme dados de 2012, são 60 professores atuando nas escolas multisseriadas, representando 7% dos profissionais do município.

O município optou por organizar as escolas em 6 regiões. Destas, 1 atende exclusivamente escolas urbanas e 5 regiões possuem escolas e/ou turmas multisseriadas. Além disso, as escolas do campo foram organizadas em subgrupos contendo escolas-pólo, também chamadas de escolas-mãe e respectivas escolas-filha. Neste formato, toda escola-filha possui um coordenador, submetido à direção da escola-mãe. O diretor da escola-mãe faz um acompanhamento das atividades de suas dependentes (escolas-filha) e realiza visitas semanalmente às escolas-filhas. De acordo com a Coordenação da

⁷ Os dados sobre a multisseriação consideram apenas alunos matriculados no Ensino Fundamental. Não estão sendo consideradas turmas multi-idades existentes, por exemplo, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

⁸ O Programa Escola Ativa é um programa do Ministério da Educação específico para escolas/turmas multisseriadas e existiu de 1996 a 2011. Tem sua origem e concepção no Programa Escuela Nueva da Colômbia, existente desde 1975. Compreendia um conjunto de estratégias e materiais específicos de aprendizagem. Em 2011, o Programa estava presente em 3.109 municípios brasileiros. Em Sergipe, o Programa teve início em 1998 e abrangia, em 2011, 56 municípios (76%) do estado. Sobre isso ver: PARENTE e SANTANA (2011).

Educação do Campo no município, esta forma de organização é vista como uma maneira de melhorar e facilitar o acompanhamento das escolas menores, o que tem gerado resultados positivos, pois atende as necessidades locais mais adequadamente. Para atender essa organização, existem 50 coordenadores pedagógicos que dão suporte às escolas e 32 diretores gerais.

A pesquisa foi aplicada a 60 professores e a 4 coordenadores, sendo que 2 atualmente não atuam como professoras regentes. Em virtude disso, em alguns momentos os dados serão tabulados considerando-se a totalidade dos sujeitos; em outros momentos, apenas aqueles que estão à frente de atividades em sala de aula.

2. Organização do Trabalho Pedagógico em Turmas Multisseriadas

A pesquisa captou os tipos de multisseriação existentes no município, resultando em 7 formatos possíveis, desconsiderando-se as turmas multisseriadas que envolvem conjuntamente alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental⁹. Portanto, o resultado refere-se exclusivamente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. O Quadro 1 mostra que o maior quantitativo (35%) das turmas multisseriadas é formada pela junção do 1º e do 2º ano, início da escolarização e período em que se concentra a ação de alfabetização na escola.

Tendo em vista que a multisseriação, no Brasil, trabalha com a série como elemento a priori, é possível identificar uma distorção idade-série muito grande nas turmas multisseriadas, resultado de problemas educacionais da maioria dos sistemas de ensino brasileiros: evasão, entrada tardia na escola e reprovação. Analisando-se a variável idade por tipo de turma (QUADRO 2), identificamos que é possível encontrar casos extremos de turmas do 1º ao 5º com alunos de idades muito distintas: 5 a 19. Ou seja, numa mesma turma, o professor tem trabalhado com crianças e com jovens ao mesmo tempo. Isso evidencia um grave problema não apenas de ordem metodológica por parte do professor, ênfase que muitas vezes tem sido dada à prática dos professores em turmas multisseriadas. Casos como esse devem ser utilizados para que o sistema repense seu projeto educativo como um todo.

⁹ A pesquisa identificou a existência de pelo menos 5 turmas multisseriadas com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no seguinte formato: pré/1º/2º e pré/1º. Isso contraria o exposto nas diretrizes da educação do campo, Resolução CNE nº 02/2008.

QUADRO 1: Quantidade de Turmas por Tipo de Multisseriação – 2012

TIPO DE TURMA	QUANTIDADE DE TURMA
1º/2º	18
1º/2º/3º	8
1º/2º/3º/4º	5
1º/2º/3º/4º/5º	4
3º/4º/5º	4
3º/4º	10
4º/5º	10
Sem informação	03
TOTAL	62

QUADRO 2: Variação de Idade por Tipo de Turma– 2012

TIPO DE TURMA	IDADE MÍNIMA	IDADE MÁXIMA
1º ao 5º	6	19
1º/2º	5	11
1º/2º/3º	6	14
1º/2º/3º/4º	4	16
3º/4º	7	14
3º/4º/5º	8	17
4º/5º	8	15

Concordamos com Arroyo (2004, p. 222) quando afirma que

Quando as propostas pedagógicas optam por reordenar os tempos de aprendizagem levando em conta as temporalidades dos educandos têm consciência de que o ordenamento temporal da escola pode ser muito mais determinante das aprendizagens dos alunos do que o “capital social e cultural” que levam para a escola. Arquitetar um ordenamento escolar que respeite as diversidades de vivências sociais e culturais que são próprias de cada tempo-ciclo de desenvolvimento humano é adotar uma postura profissional na condução das aprendizagens na escola. (...) A opção pelo reordenamento por ciclos representa uma opção política. Não estamos sugerindo que se dêem tempos diferentes, porque as trajetórias humanas são diferentes, mas que se dê o tempo adequado a todos.

A multisseriação pressupõe a organização de turmas envolvendo alunos matriculados em diferentes séries. No entanto, há que se destacar que a multissérie se articula à multi-idade. Melhor dizendo: a própria seriação trabalha com a prática da multi-idade, ou seja, a organização das turmas seriadas não trabalha com o elemento a priori da idade, até porque, o elemento a priori da seriação é a própria série e não a idade.

A idade, como elemento a priori, na organização da escolarização, aparece apenas como pré-requisito para o ingresso da criança na escola, aos 6 anos de idade. Após isso, dadas as várias possibilidades que a legislação educacional brasileira oferece aos sistemas de ensino, seja do ponto de vista da organização das várias etapas da Educação Básica, seja do ponto de vista da organização da escolarização obrigatória, seja do ponto de vista das formas de progressão e de avaliação dos alunos, a idade do aluno torna-se fator secundário na maioria das vezes. Isso faz com que seja possível a ocorrência de enturmações entre 6 a 19, como vimos no estudo de caso, inibindo qualquer forma de trabalho pedagógico que priorize os tempos de vida dos alunos, já que os mesmos são secundarizados ou mesmo desconsiderados.

A adoção da multisseriação, geralmente se faz pela mera transposição da seriação a contextos multi-idades. Neste contexto de reprodução das práticas seriadas, ocorre uma duplicação ou mesmo uma quintuplicação do trabalho docente seriado. Ou seja, devido ao histórico da reprovação, do atraso no início da escolarização e mesmo da evasão, turmas multisseriadas do 1º ao 5º que, pela lógica do fluxo regular idade/série atenderia alunos de 6 a 10/11, podem atender alunos de inúmeras idades.

Dizer que a multisseriação é a principal forma de agrupamento numa determinada escola não significa necessariamente a mistura de alunos de várias séries/idades numa mesma atividade. Significa, na maior parte das vezes, mistura de

idades caso haja alunos com histórico de reprovação, por exemplo, mas tomando a série como eixo central. Ou seja, a multisseriação, na maior parte dos casos, não opera pedagogicamente e sim administrativa e financeiramente. E muitas vezes, opera anti-pedagogicamente, tendo em vista as condições precárias de muitas escolas multisseriadas.

No que se refere ao planejamento dos professores, o estudo de caso apontou que 31% dos professores elaboram seu planejamento sempre com base no ano/série-referência do aluno e apenas 8% elabora seu planejamento sem a preocupação com o ano/série de referência. Os dados demonstram que o aspecto administrativo da multisseriação atua como elemento inibidor da prática docente. Aqueles que estão centrados na série justificaram que assim o fazem porque “cada aluno deve receber seu conteúdo de acordo com a série que está”; porque o professor precisa se organizar “de acordo com a realidade do aluno”; “por causa do nível de desenvolvimento dos alunos”.

Apesar disso, 52% dos professores elaboram seu planejamento tomando como referência o ano/série de matrícula do aluno, mas considerando outros aspectos. Alguns professores argumentam que isso deve ser feito: “porque existem as séries diferentes e saberes diferentes”; porque é preciso “trabalhar com a realidade do aluno e da comunidade”; porque é preciso pensar “na dificuldade e habilidade de cada aluno”; “porque a turma não é homogênea”; “porque muitos alunos, mesmo estando em uma série menor, conseguem realizar atividades que são formuladas para as outras séries mais elevadas”; “porque, às vezes, as crianças estão naquele ano ou série mas não estão acompanhando e o professor precisa viabilizar meios para superar tais dificuldades”; “porque existem muitos alunos cuja realidade não condiz com a série que está inserido”.

Há mostras de que os professores possuem sensibilidade em relação ao aprendizado dos alunos, porém, as respostas não demonstram ainda nenhuma iniciativa explícita de rompimento com a série. Aqueles que responderam não levar a série em consideração, não justificaram suas respostas.

Os professores foram questionados sobre a forma como trabalham diariamente na maior parte do tempo e como enturmam os alunos: 42% apontaram que trabalham coletivamente sem a divisão da turma em grupos menores. Essa prática é justificada pelos professores: “porque tem tema que permite a junção das duas séries”; “porque um ajuda o outro nas dificuldades”; porque “todos estão na sala de aula para aprender e que não existem diferenças, e o aluno que sabe mais que o outro deve ajudar,

pois, ele ensinando ele também aprende”; porque “é importante a socialização”; “porque acho melhor não diferenciar esses alunos partindo da visão da interação do saber, da descoberta do novo e da participação atuante de todos os alunos”.

Dos professores participantes da pesquisa, 20% responderam que enturmam com base no ano/série referência do aluno. Justificaram que isso é feito “para facilitar a explicação e o acompanhamento individual”; “porque fica mais prático de se trabalhar com eles”; “para facilitar o aprendizado”; “porque além das explicações coletivas, há necessidade de um olhar especial a cada ano/série”.

A enturmação conforme do nível de alfabetização é utilizado por 17% dos professores, “para que não aconteça dependência total por parte de alguns alunos” e “porque assim posso contribuir para uma melhor aprendizagem”.

A enturmação com base na idade, apesar de anunciada como alternativa no questionário aplicado, não foi indicada por nenhum professor. Isso evidencia a necessidade de um trabalho de formação dos professores considerando temáticas imprescindíveis, tais como: currículo, organização do trabalho pedagógico, temporalidades humanas e tempos de vida dos sujeitos educativos. A multisseriação, administrativamente faz enturmações de 6 a 19 anos. Na sala de aula, não há iniciativas de rompimento com essa lógica.

O questionário aplicado apontou que 36% dos professores dispõem os alunos em grupo, ou seja, o professor pode planejar uma mesma proposta para todos e, apesar disso, dispor os alunos em grupos para o desenvolvimento de tal atividade. Além disso, 34% dos professores informaram que os alunos trabalham, na maior parte do tempo, coletivamente. Chama a atenção o fato de que 22% dos professores informaram que os alunos, na maior parte do tempo, trabalham individualmente. Essa prática pode estar associada à metodologia do Programa Escola Ativa existente até 2011 e cuja lógica ainda permanece no trabalho docente.

Dos professores que responderam ao questionário, 73% informaram que, na maior parte do tempo, desenvolvem atividades dentro da sala de aula; 19%, na maior parte do tempo, desenvolvem atividades dentro da escola, mas fora da sala de aula; e apenas 3% responderam que, na maior parte do tempo, as atividades são realizadas fora da escola.

Aqueles cujo trabalho centra-se na sala de aula defendem que assim o fazem: “porque é o lugar mais conveniente para algumas atividades”; porque “a escola

não dispõe de pátio, sala de vídeo”; porque “se colocá-los no pátio poderão atrapalhar o trabalho dos demais professores e se levá-los à área externa, o calor é absurdo”; porque “ficam muito dispersos”; “porque é muito difícil controlar 24 alunos em atividades extraclasse”; “devido à alfabetização, prefiro estar na sala de aula”; porque “o espaço externo é pequeno”. Tais respostas salientam dois aspectos principais: primeiro, a infraestrutura da escola, muitas vezes inadequada, a qual restringe o trabalho pedagógico; segundo, a dificuldade de compreensão de que o desenvolvimento da criança e do adolescente deve considerar vários aspectos além da alfabetização e, para isso, deve utilizar diferentes práticas, metodologias e espaços, para além do caderno, de uma carteira e de uma sala de aula.

Aqueles que responderam utilizar muito mais espaços externos justificam tal prática tendo em vista que “é importante realizar atividades fora do ambiente escolar”; “para que possam interagir com o meio em que vivem”; “para não ficar cansativo”; “é importante também explorar o meio físico”; “para que eles aprendam que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer local”; porque “a sala não possui espaço suficiente para todas as atividades”.

Quando questionados a respeito do uso dos espaços para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, 91% dos professores afirmaram fazer uso de outros espaços para além da sala de aula. Dentre os espaços citados e utilizados pelos professores estão: o pátio, a comunidade, os arredores da escola, campo de futebol, quadra de esporte e as escolas mais próximas. O uso desses espaços, para os professores, é importante, entre outras justificativas: “porque vai facilitar o aprendizado”; “para eles conhecerem melhor o local onde moram”; porque “é de fundamental importância que os alunos observem tudo que está a sua volta”; “para sair da rotina”; porque “complementa a aprendizagem de forma concreta e fixa melhor o conhecimento”; “porque precisamos de aulas diferenciadas que venham despertar o interesse do aluno”; “para pô-los em contato com o conhecimento, associando teoria e prática”; “para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para todos”; “mostrar a realidade do seu cotidiano.” Tais respostas indicam a compreensão dos professores em relação ao uso de outros espaços para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. No entanto, parece mostrar certa fragilidade nas motivações dessa prática, que atua apenas como distração, ora como complemento da ação na sala de aula. É preciso propiciar espaços de discussão entre os

professores, a fim de que identifiquem as motivações e razões de suas práticas. Mais importante do que o uso deste ou daquele espaço, são as razões de se fazer isso.

Entre aqueles que informaram não fazer uso de outros espaços (6%), justificam que isso se dá porque “não existe um lugar adequado e a turma é inquieta de tal forma que inviabiliza esse tipo de prática”.

Quando questionados sobre a existência de outros espaços na escola, além da sala de aula, 73% dos professores informaram que sim, quais sejam: pátio, campo de futebol, área de recreação, sala de vídeo, quadra, biblioteca, praça próximo da escola, sala de leitura, fundo da escola. Ressalta-se, no entanto, que a maioria das escolas é muito pequena e, conseqüentemente, o espaço disponível também é pequeno.

Quanto à organização da sala de aula, a maioria dos professores (61%), na maior parte do tempo, organiza a sala de aula em semi-círculo/círculo. Essa prática é justificada pelos professores: “porque eles prestam mais atenção na explicação do professor”; “para que haja maior interação entre professor e aluno facilitando o aprendizado”; porque “é importante que tenha interação entre eles e que um visualize o outro”; pois assim “acompanho com mais facilidade”; porque “fica melhor de se trabalhar, o ângulo é melhor, aumenta o espaço e fica mais confortável”. Tais respostas indicam um esforço no rompimento com a organização espacial tradicional de enfileiramento de carteiras, unidirecional.

Aqueles professores que mantêm os alunos na maior parte do tempo em grupos de carteiras (19%) justificam que assim o fazem: “porque eles se ajudam bastante entre si”; “porque até mesmo aquele mais lento observa o desempenho dos outros, daí passa a desenvolver algo”; “para ajudar na aprendizagem e para promover a socialização”.

Dos professores que participaram da pesquisa, 9% mantêm os alunos enfileirados, justificando tal forma: “porque facilita na organização”; “porque às vezes é preciso mantê-los enfileirados para evitar uma maior aglomeração”.

A maior parte dos pesquisados (73%) respondeu que, na maior parte do tempo, os alunos desenvolvem atividades elaboradas pelo próprio professor. Isto porque, para os professores, “é de extrema importância que o educador trabalhe de acordo com as necessidades dos alunos e muitas vezes o livro didático não trabalha essa questão”; para “poder trabalhar de forma coletiva não perdendo de vista a particularidade de cada ano/série”; porque tais atividades são desenvolvidas “de acordo

com o nível de desenvolvimento da turma”; “por falta de material didático que contemple as necessidades de meus alunos”; porque “é uma forma de diversificar as atividades”; “porque há muitas informações também fora dos livros”; para que “eles sintam a necessidade e vontade de querer aprender”.

Além disso, 14% dos professores utilizam, na maior parte do tempo, os livros fornecidos pela rede de ensino/MEC. Esta prática é justificada, entre outras, “pela falta de recursos da escola, pois, lá não tem mimeógrafo, a máquina de *xerox* vive quebrada e os computadores, ninguém mexe por falta de manutenção”.

Vale destacar que o livro didático do antigo Programa Escola Ativa era um material centrado no aluno e cuja metodologia prezava significativamente pelo trabalho individualizado. Em 2011, as escolas que participavam do Programa foram estimuladas a não mais fazer uso dos Cadernos de Aprendizagem do Programa, tendo em vista a existência de erros graves presentes no livro. Com base nisso, recomendou-se que as escolas passassem a utilizar os livros do ensino regular, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No município pesquisado, persiste uma visão negativa da multisseriação; não há como negar que as condições em que é implantada, sugerem haver sérios problemas relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão, à formação de professores. Em lugar de se resolver tais questões, implanta-se a multisseriação e se aprofundam os problemas educacionais. No entanto, é possível captar, por trás das dificuldades materiais, financeiras e humanas, um desejo e uma esperança, por parte dos professores, de que existam aspectos pedagógicos positivos em escolas multisseriadas, entre os quais: trabalho em grupo, trabalho interdisciplinar, maior integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo, respeito às diferenças. No entanto, cabe destacar que tais elementos não são aspectos pedagógicos “da multisseriação”, mas que podem ocorrer “na multisseriação”.

A realidade da multisseriação no município analisado evidencia, entre outros, a importância da relação campo/multisseriação, tendo em vista que a totalidade das escolas do campo são multisseriadas, demonstrando a relevância da discussão do currículo das escolas do campo – com necessária compreensão de seus sujeitos, de sua

história, de suas lutas, dificuldades e conquistas – associadas à organização do trabalho pedagógico em turmas que congregam crianças e adolescentes de diferentes idades – com necessária compreensão dos tempos de vida desses sujeitos, crianças e adolescentes.

A abrangência da multisseriação envolvendo até 5 séries e, o que é mais importante, envolvendo crianças e adolescentes entre 6 a 19 anos numa mesma turma, não respeita os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo: alunos e professores. Ou seja, a multissérie não é ruim do ponto de vista da organização das turmas em duas ou três séries, até porque, do ponto de vista das temporalidades humanas e dos ciclos de vida, não podemos atribuir ao desenvolvimento padronizações tão estanques e rígidas. Ela é ruim, do ponto de vista pedagógico, quando, ao fazer essa opção, ela fecha os olhos para a enturmação de alunos com faixas etárias extremamente distantes, dificultando o planejamento de ações pedagógicas pautadas nas necessidades dos sujeitos-alunos.

Por isso, persistimos acreditando na reinvenção da escola do/no campo, desenvolvendo políticas públicas que reconheçam e entendam as necessidades dessas escolas e desses sujeitos. É preciso fortalecer nos sujeitos envolvidos a visão de que o campo não é inferior à cidade e que, portanto, a escola do campo não pode ser uma escola qualquer. Não é possível aceitar a simples negação da multisseriação sob pena de negarmos a própria escola do campo. É preciso construir formas de organização do trabalho pedagógico que dêem conta do direito à educação em sua plenitude e não apenas em termos de oferta. A escola do campo multisseriada deve ser revista e reinventada cotidianamente de forma que atenda as especificidades de seus sujeitos e considere a realidade onde está inserida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02*, de 28/04/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CAVALCANTI, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio*. 2010, vol.18, n.68 pp. 549-564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (orgs.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; MARCHELLI, Paulo Sergio; SANTANA, Susilene de Oliveira. O Programa Escola Ativa em Sergipe e no processo de formação dos professores-multiplicadores: contribuições ao (re)conhecimento da realidade da educação do/no campo. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. (orgs.). *Avaliação, Política e Gestão da Educação*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2011.

_____; SANTANA, S.. As escolas multisseriadas e o Programa Escola Ativa: dados quantitativos do município de Itabaiana-SE. In: Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação, I, 2011, Itabaiana-SE. *Anais...Itabaiana-SE: Grupo de Pesquisa APOGEU/UFS*, 2011, p. 110-120.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

POLÍTICAS PÚBLICAS: PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO

Railene dos Santos Menezes
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
railene@usp.br

Tiago Santos de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
tiagosantosdejesus2009@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores se tem constituído um objeto de estudo de muitas pesquisas. E embora se discuta sobre tal formação, na prática, as mudanças têm decorrido de modo gradual (SANTOS; SOBRINHO, 2006).

No cenário escolar a prática dos profissionais da educação é dirigida pelo objetivo que se pretende atingir com o ensino, sendo sempre motivada pela finalidade que se deseja alcançar, bem como ao seu envolvimento no processo educativo (FAZENDA, 1994), o que pode nos levar a questionar o tipo de profissional docente que queremos nos tornar, isso a partir do momento em que refletimos sobre o objetivo de nossa prática docente.

Estando a tal prática intrinsecamente ligada ao ensino/aprendizagem, destacamos que o ensino tradicional, ainda vigente, é o ensino por transmissão (CAMPANARIO, 1999), ou ainda, é o ensino de castração da iniciativa (CANIATO, 1992), onde as escolas desenvolvem em seus estudantes as faculdades de discentes ouvintes passivos e não as de agentes ativos.

Como fruto do dito ensino tradicional, na vertente do ensino de ciências é possível observar a desvinculação entre o ensino ministrado e as questões sociais. E no que se refere ao ensino de Biologia, este tem recaído na mesma problemática, havendo uma dicotomização entre o conhecimento ensinado e a realidade do contexto social dos alunos (TEIXEIRA & VALE, 2003).

Neste sentido, considerando que o termo ensinar comporta as perguntas ‘Ensino o quê? Como ensino? Para que ensino? e A quem ensino?’, estas questões, as quais sustentam a formação docente, servem para o educador repensar continuamente a sua postura e também romper barreiras revendo novos métodos e técnicas de ensino (TOBASE; TAKAHASHI, 2004), entretanto tendo o cuidado de não cair em modismos, ou na mera repetição de ações que estão em destaque no contexto do ensino/aprendizagem (NÓVOA, 1992).

Essa postura de rever o método de ensino, pode ser realizada por meio da elaboração e implantação de políticas públicas educacionais eficazes, que busquem um dos principais objetivos da educação, que é produzir transformação nos discentes, os quais por meio do ensino venham a se tornar diferente, com mais conhecimento e capacidade intelectual e humanística

Nesta perspectiva, objetiva-se no presente trabalho apresentar breve reflexão teórica sobre a influência de políticas públicas educacionais para o processo de ensino/aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A partir do exposto na introdução pode-se destacar que muitos educadores têm desejado se formar um professor que busca transformar os seus ensinamentos (a ciência) em objeto de desejo dos seus alunos, usando assim as ideias do filósofo Platão. Isso na tentativa de conduzir os alunos a extrair formas e conteúdos (MACEDO, 2010) de seu objeto de desejo, como ocorre no mito de Hefesto e Afrodite, oportunizando tais alunos a superação de suas dificuldades de aprendizagem bem como o desenvolvimento de mentes crítica.

Diante disso, uma problemática que se aponta é o fato de muitos professores não conseguirem transformar os seus ensinamentos, ou a ciência em objeto de desejo dos seus alunos, levando estes a superar suas dificuldades de aprendizagem.

Um dos grandes desafios das instituições formadoras de docentes é despertar nestes o interesse por ferramentas que auxiliem suas práticas e que conduzam os discentes a um real aprendizado. Como também, realizar boas escolhas ideológicas para a formação de professores, na tentativa de se atingir o perfil de discentes e de sociedade que se deseja (PERRENOUD, 2002).

Com isso, e considerando que a formação docente se baseia em diferentes elementos (MONTEIRO, 2005) e que o que se espera é que o ensino produza transformações no aprendiz, o processo formativo de professores deve proporcionar aos futuros docentes condições suficientes para apropriação do conhecimento universitário e o conhecimento profissional.

Observando o atual sistema de ensino e os seus agentes (Políticas Públicas, gestão escolar, atuação docente, formação discente e outros) infelizmente percebe-se que não há motivos para sermos otimistas em relação à construção de uma nova escola, que tenha como foco os alunos enquanto cidadão e não simplesmente a formação de meras pessoas que correspondam às necessidades de uma sociedade com visão capitalista.

Entretanto, assim como Perrenoud (2002) acredita-se que, o fato de não haver motivos para sermos otimistas em relação à construção de uma nova escola, isso não nos impede de pensar sobre questões que envolvem a formação dos professores. Bem como de buscar meios que viabilizem transformações no sistema educacional.

Muito embora se considere que tais possíveis transformações sejam sonhos utópicos, difíceis de serem realizados devido o sistema educacional se desenvolver de maneira que impossibilita uma evolução dos discentes embasada em teorias e experiências de vida destes (BONDÍA, 2002).

Bem como, por conta da relação de interesse recorrente entre a instituição escolar e a sociedade como um todo. Em relação à formação docente se acredita que as mudanças têm decorrido de modo gradual, como já citado (SANTOS; SOBRINHO, 2006).

Com isso, um sopro de otimismo nos resta. Não podemos salvar o mundo apenas com giz e apagador nas mãos, mas acredita-se que os professores têm o poder e o dever de querer transformar as pessoas (discentes) a sua volta em pessoas melhores, com capacidade de reflexão e decisão.

Destaca-se que “a educação sobrevive aos sistemas, e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e a difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade” (MORIN, 2005).

Daí a esperança que se têm na educação, pois se ela é mutável e sobrevive aos sistemas, deve-se buscar nesta a força essencial para se construir uma sociedade

formada de pessoas com senso crítico, ou melhor, com espírito científico, as quais sejam capazes de questionar o mundo a sua volta e não, apenas aceita-lo como lhe é imposto.

Afinal, pra que é que se aprende? E porque se inventou a educação e a escola, se estas não tiverem como principal objetivo proporcionar, a evolução, a liberdade, e a igualdade entre os homens? (FREIRE, 2006; MORIN, 2005)

Se tratando do atual sistema de ensino e os seus agentes (Políticas Públicas, gestão escolar, atuação docente, formação discente e outros), vale apenas destacar que atualmente percebe-se que a formação de professores tem ocupado as discussões de pesquisadores que se interessam pela temática educação, isso possivelmente no intuito de compreender falhas e progressos do processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, refletindo sobre tal processo vemos que no sistema educacional não apenas a formação docente influencia uma aprendizagem significativa, mas também inúmeros outros agentes estão relacionados, como por exemplo, gestão escolar, infraestrutura das escolas, materiais escolares, currículo, projeto político pedagógico, valorização salarial dos professores, incentivo a profissão docente, entre outros.

Neste sentido, aponta-se que as políticas públicas educacionais funcionam como uma tentativa dos governos, departamentos educacionais, escolas, e outros setores de realizar possíveis melhorias nos agentes que compõem o sistema educacional. Melhorias estas que resultem na formação de indivíduos de acordo com os objetivos pretendidos com a educação. O que nos leva a questionar quais os objetivos da educação básica brasileira?

Segundo alguns estudiosos, como por exemplo, Zibas (2005) e Castro (2008), o sistema educacional brasileiro é o único no mundo que busca formar para o ensino superior, ao mesmo tempo em que tenta formar para o mercado de trabalho.

A LDB (1996) na seção que trata do ensino fundamental aponta que este nível deve visar à formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, através do domínio da leitura, da escrita, do cálculo. Como também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia. Além da formação de atitudes e valores, enriquecimento dos vínculos com a família, e dos laços de solidariedade e respeito para com o ser humano.

Já em relação ao nível de ensino médio, a LDB (1996) na seção em que trata de tal nível, sugere que o médio deve levar os cidadãos ao aprofundamento dos

conhecimentos do fundamental. Assim como preparar o educando para o trabalho e cidadania, e proporcionar a adaptação destes as novas condições posteriores. Bem como, o aprimoramento dos discentes como pessoa humana, através da formação ética, e desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica.

Como se pode ver o ensino médio tem muitos papéis, sendo o ponto de encontro dos diferentes níveis de ensino brasileiro, tendo como dilema preparar para o trabalho, para cidadania, e/ou para o superior.

Ao longo dos tempos o médio é um nível em permanente mutação, que passou, e ainda hoje vem passando por consecutivas avaliações e modificações, tendo seus objetivos repartidos em diferentes vertentes para sua direção formativa.

Diversos elementos como: lei n. 5.692/1971, lei n. 7.044/1982, LDB/1961, constituição de 1988, LDB/1990, decreto federal n. 2.208/1997, DCNEM/1998, caracterizam o debate histórico, no que diz respeito ao papel do ensino fundamental e médio.

As referidas leis fazem parte das ações de políticas públicas educacionais que vem sendo realizadas em nosso país. E de acordo com seu estágio de desenvolvimento as políticas podem ser classificadas em três ramos: política proposta, política de fato e política de uso como propõe Mainardes (2006).

Política proposta, se refere à política oficial relacionada às intenções, aos alvos dos órgãos competentes. Política de fato, diz respeito aos textos políticos e legislativos que dão forma a política proposta, funcionando de base para o exercício da política de uso. E a política de uso, aponta os discursos e as práticas institucionais desenvolvidas por profissionais que atuam na prática da educação.

Analisando o contexto histórico durante o qual decorreram iniciativas políticas de mudanças na estrutura do sistema educacional, percebemos que estas coincidem com a globalização.

Algumas destas mudanças foram incentivadas por políticas de fato, pela constituição de 1988. Como também, em 1996 foram realizadas pelas alterações na carta magna no capítulo que se refere à educação, através da emenda constitucional nº 14/96. E ainda no mesmo ano foram estabelecidas modificações através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9.394/96). Além da criação e regulamentação do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF- Lei Nº 9.424/96).

A estas ações podem ainda ser incluído o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, a emenda constitucional Nº53 realizada em dezembro de 2006, que substituiu o FUNFEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), sancionada em 20 de junho de 2007 pela Lei Nº 11.494/2007. Como também a Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, relacionada à LDB e que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

Outras ações políticas públicas educacionais são: os PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais), a Lei Nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a Lei Nº 10.219, de 11 de Abril de 2001, com esta foi criado o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências, entre outras leis, emendas, resoluções etc.

Algumas discussões atuais apontam que as políticas públicas devem se aproximar da vida real. Para tanto, estas devem considerar as pesquisas científicas realizadas pelas universidades, pois tais pesquisas podem contribuir para a elaboração de políticas que não fiquem apenas no papel, mas que sejam possíveis de serem praticadas na realidade escolar.

Isso nos leva a refletir se, as políticas públicas devem ser construídas de baixo para cima (Ex.: Do contexto Escolar para os órgãos competentes) e não de cima para baixo (Ex.: De órgãos competentes para o contexto escolar)?

Em outras palavras, acredita-se que se deve questionar: Será que as políticas públicas seriam mais viáveis se fossem construídas a partir das necessidades do sistema educacional, como por exemplo, da preocupação de educadores e ou profissionais que atuam no ambiente escolar a respeito de alunos especiais e não com base nos pensamentos de profissionais que não vivem o ambiente escolar e que apenas sentem as necessidades de mudanças?

Como uma forma de conduzir políticas públicas educacionais pela melhoria da qualidade da educação, bem como de analisar a intervenção ou influência de tais políticas no processo de ensino/aprendizagem da educação básica e construir diagnóstico atualizado da situação educacional tem sido realizado o cálculo do IDEB

([Índice de Desenvolvimento da Educação Básica](#)). Assim, de um modo geral espera-se que este índice permita traçar metas de qualidade educacional.

Antes deste indicador estatístico não havia forma de análise das políticas públicas educacionais, através do calculo de dois indicadores relevantes para a qualidade da educação.

Os indicadores utilizados para o calculo do IDEB são: dados sobre fluxo/aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP (o SAEB e a Prova Brasil).

Depois desta breve leitura sobre algumas políticas públicas implantadas em nosso país, deve-se destacar que é relevante conhecer os fundamentos legislativos e o porquê e para que são elaboradas políticas educacionais?, e Qual a intencionalidade destas?, pois as ações políticas apontam o caminho que será seguido pelo sistema educacional e conseqüentemente acabam por intervir no processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar.

Um exemplo da intervenção da legislação no ensino/aprendizagem é percebido no fato de que a educação atualmente é vista por muitos como um direito de todos, entretanto vemos que o que se têm buscado não é cumprir este direito, mas sim atender aos interesses de uma elite que se preocupa com a economia, ou melhor pela formação de pessoas reprodutoras de saberes que atendem aos interesses do mercado de trabalho e as necessidades do progresso econômico do mundo.

Na tentativa de atender aos interesses de se formar cidadãos críticos, com saberes próprios para o ingresso no nível superior, ou no mercado de trabalho, aponto que o sistema educacional através de seus agentes deve passar por transformações que viabilizem um processo de ensino/aprendizagem significativo.

A algum tempo temáticas pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem, tem sido objeto de estudo científico, permeando debates educacionais nas diferentes áreas (política e social) da sociedade brasileira. Pode-se considerar que isto possivelmente seja um indicativo do interesse e preocupação de diferentes áreas da sociedade pela formação dos cidadãos. O que nos leva a refletir sobre os diferentes elementos que estão associados a tal processo formativo.

Como já citado, ao processo de ensino/aprendizagem estão relacionados diversos aspectos (formação docente, gestão escolar, infra-estrutura das escolas, materiais escolares, currículo, projeto político pedagógico, valorização salarial dos

professores, incentivo a profissão docente, entre outros), além de aspectos pessoais, como a relação professor/aluno.

Neste sentido, aponta-se que não se pode pensar em formação dos cidadãos dentro de uma rede educacional, sem discutir a relação professor/aluno, uma vez que tal relação influencia significativamente de modo positivo ou negativo, simétrico ou assimétrico no desempenho dos diferentes atores (aluno, professor, e demais funcionários) do contexto escolar e que consequentemente acabam por direcionar a aprendizagem.

A relação professor/aluno, de modo positivo ou simétrico, pode ser considerada a forma como docentes coordenam as atividades desenvolvidas dentro da escola, gerando uma boa interação com seus alunos a partir do ouvir, sentir e viver a realidade de tais alunos na tentativa de contribuir ao máximo para a formação destes. Assim, não ignorando a realidade de vida destes alunos, buscando suscitar nestes valores éticos e morais que resultem no respeito mútuo entre docente/discente.

Já a relação professor/aluno de modo negativo ou assimétrico, pode ser apontada como a postura autoritária e detentora do saber adotada por docentes, o que impede que os alunos enquanto seres racionais elaborem saberes a partir do conhecimento construído pelos seres humanos ao longo de sua história.

Com isso, a postura de superioridade de professores e de inferioridade colocada a alunos faz com que o relacionamento docente/discente seja minimizado a uma relação de status no ambiente escolar, bloqueando assim qualquer desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Assim, as relações mantidas por professores e alunos no ambiente escolar influenciam o processo de ensino/aprendizagem. E qualquer que seja a postura adotada pelo professor no contexto escolar pode acarretar ou não numa boa participação dos alunos nas aulas, como também na interação de forma respeitosa entre aluno/professor.

Entretanto, para uma boa relação professor/aluno é necessário que o professor saiba colocar limites através de um conjunto de regras, as quais não sirvam para aprisionar, mas para orientar os discentes e o próprio docente na vida escolar. Uma vez que tais mecanismos disciplinares servem para a manutenção da ordem, por meio dos quais principalmente os discentes são controlados, sem serem ignorados e excluídos de qualquer forma de participação em discussão e diálogo em sala de aula.

Acredita-se que os professores ao estabelecerem regras em sala de aula, podem conduzir sua relação com os discentes de forma positiva, levando estes a realizar de forma ordenada e participativa as atividades propostas, dando diretrizes e orientação, evitando aulas tumultuadas. Para tanto as políticas públicas educacionais mesmo que de forma tácita têm provocado transformações na educação, possivelmente direcionando professores e sistema educacional aos objetivos pretendidos pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos mais continuar ingênuos, acreditando que o sistema educacional teria sido ampliado porque todos têm direito a educação, como defende a constituição de 1988, pois o ensino foi ampliado para atender a globalização e a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho.

No entanto, independente de como e por que foi criada ou ampliada à educação básica, bem como porque vêm sendo realizadas políticas públicas educacionais, as modificações no sistema educacional continuam acontecendo e decorrem em paralelo aos acontecimentos sociais e econômicos, pois as necessidades e interesses do mundo vêm mudando ao longo dos tempos.

Enfim, se um dia a política pública educacional brasileira por meio de documentos legislativos, como por exemplo, a constituição brasileira de 1988 e a LDB (1996) serviram para produzir transformações na educação, hoje também tal política pode contribuir para o desenvolvimento de movimentos em prol do progresso do sistema educacional, proporcionando assim a formação de cidadãos que não apenas absolvem e reproduzem o que lhes é transmitido por seus professores, mas que aprendem e compreendem as produções humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988, p. 92, grifos nossos. Disponível em: < <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/139952/2/1988.pdf> >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2010, 11:19.

BRASIL. Decreto- lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação: edição federal, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de educação: nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CAMPANARIO, J. M.; AIDA, M. **Cómo Enseñar Ciencias? Principales Tendencias y Propuestas**. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1999.

CANIATO, R. **Com Ciências na Educação**. Campinas: Papirus, 1992.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

FAZENDA, I. C. A. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MACEDO, L. Qual Hefesto ou Afrodite. In: MACEDO, L. (Org.). **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MONTEIRO, A. M. Formação Docente: território contestado. In: SELLES, S. E.; SERRA, M.; AMORIM, A. C. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-170.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no século XXI. In: MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As Competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SANTOS, A. R. R.; SOBRINHO, J. A. C. M. A formação para a docência em ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, P. M. M.; VALE, J. M. F. Ensino de Biologia e Cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: NARDI, R. (org). **Educação em ciências: da pesquisa à prática docente**. São Paulo: Escrituras, 3 ed. 2003.

TOBASE, L.; TAKAHASHI, R. T. Ensino de enfermagem em nível médio: utilização de estratégia facilitadora com material reciclável. **Ver. Esc. Enferm. USP**: 2004; 38(2): 175-80.

ZIBAS, D. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
UMA REFLEXÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES DE
SANTA LUZIA DO ITANHÊ NOS CURSOS DO PROGRAMA NACIONAL DE
TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Neilton Falcão de Melo
Universidade Federal de Sergipe
neilton_melo@hotmail.com

Geovania Falcao de Melo Dias
Universidade Federal de Sergipe
geovaniafalcao@hotmail.com

Robson Cledson de Jesus Dias
Universidade Federal de Sergipe
diasrobson@hotmail.com

Financiamento: OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO/CAPES/INEP

INTRODUÇÃO

Se levarmos em conta a evolução do ser humano, no campo da educação, é fato consumado que mesmo na Pré-História quando não existia uma forma de escrita elaborada, ele já se comunicava por escrito através de desenhos feitos nas paredes das cavernas.

Nas últimas décadas temos assistido a educação como caminho certo para o desenvolvimento do país, e dentro dela a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes. O uso das tecnologias nesse processo de formação tem sido suporte essencial.

Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. Pois, conforme, Sousa (2008, p.42), ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo, um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Para garantir a formação continuada dos professores diante da exigência que se apresenta, várias políticas públicas foram implantadas pelo governo, dentre elas, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Dentro do ProInfo há cursos de formação presencial e semipresencial. Os semipresenciais ou a distância, como costumamos denominar, complementam o sistema tradicional que não consegue adequar-se às mudanças sociais e tecnológicas. A flexibilidade e adaptabilidade desses programas têm um potencial único e versátil.

Mesmo com toda flexibilidade e adaptabilidade da educação semipresencial ou a distância, não seria possível o acesso a todos os cidadãos se não fossem as políticas públicas do governo federal.

Como forma de políticas públicas, cursos do ProInfo foram ofertados em Santa Luzia do Itanhi nos anos de 2010 a 2011. Cursos destinados a professores e gestores escolares.

Diante de um cenário educacional que “não permite” professor leigo quanto ao uso das tecnologias, espera-se total participação dos educadores e gestores nos cursos de formação continuada ofertados pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional. O percentual de participação não é o que se espera.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a participação dos educadores de Santa Luzia do Itanhi nos cursos ofertados pelo ProInfo, bem como o porquê da não-participação da grande maioria nos cursos. Para realização deste estudo foi utilizado um questionário com 25 professores da rede municipal de ensino, um relatório com resultado de final dos cursos nos anos de 2010 e 2011. Santa Luzia do Itanhi possui 240 professores na sua rede de ensino.

Este estudo de caso, com abordagem quantitativa, apresenta resultados que servem de reflexão sobre a participação dos professores e gestores de Santa Luzia do Itanhi nos cursos do ProInfo e consequentemente implementação de possíveis estratégias para novos cursos que possam ser ofertados.

1. Breve descrição do município de Santa Luzia do Itanhi

Trata-se da povoação mais antiga de Sergipe e a sua fundação coincide com as primeiras tentativas de colonização do solo sergipano, pelos portugueses.

Distante a 76 quilômetros da capital Aracaju, o município engloba uma área territorial de 336,2 Km². No que se refere à sua renda per capita, visualiza-se uma concentração, sustentando-se basicamente da economia informal com ênfase na pesca artesanal e agricultura de subsistência.



De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Santa Luzia do Itanhi possui 12.969 habitantes. No período do censo apenas 43,38% pessoas frequentavam a escola. Do total de residentes, 42,48% já tinham frequentado a escola, mas não frequentavam mais, e 14,13% nunca tinham frequentado a escola.

Ainda de acordo com o IBGE, o nível de instrução das pessoas a partir dos 10 anos de idade tem um percentual baixo. Há no município um quantitativo de 60,66% que corresponde a pessoas sem instrução e/ou ensino fundamental incompleto. Somente 10,4% da população tinham ensino fundamental completo e 5,97% possuía ensino médio completo. Apenas 0,99 da população, nível superior completo.

2. Descrição dos cursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional em Santa Luzia do Itanhi

O ProInfo é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio, articulado à

distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

2.1. Introdução à Educação Digital

Curso básico para professores que não têm o domínio mínimo no manejo de computadores/internet. O curso possui carga horária de 40 horas e o objetivo é possibilitar aos professores e gestores escolares a utilização de recursos tecnológicos, tais como: processadores de texto, apresentações multimídia, recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na Web, comunicação e interação (e-mail, lista de discussão, bate-papo, blogs).

2.2. Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs

É um curso que visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam se capacitar e exercer bem suas funções na escola.

O Curso tem duração de quatro meses e uma semana, com carga horária total de 100 horas, sendo 64 horas de estudos a distância e 36 horas de encontros presenciais. São desenvolvidas quatro unidades de estudo e prática. Em cada uma, intercalam-se encontros presenciais e estudos a distância. No total, são nove encontros presenciais: três encontros na Unidade 1 e dois em cada uma das demais unidades. Assim, cada encontro presencial terá duração de quatro horas. Os encontros presenciais de número ímpar envolvem dois momentos: a conclusão de uma unidade e o início de outra (cerca de uma hora de duração).

Na programação dos trabalhos presenciais, tem oficinas, trabalhos em grupo, apresentação do diário de bordo de cada cursista, discussão no fórum e atividades de avaliação formativa.

O curso é organizado por temas, ou seja, um para cada unidade. Em cada uma, são dedicadas quatro semanas para estudos a distância, realizados em casa ou na escola, com colegas, por meio do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo. Para dar apoio ao trabalho realizado a distância, são oferecidas atividades e textos

apresentados também em meios impresso e digital. O cursista realiza leituras e atividades autodirigidas indicadas no curso on-line. Para facilitar sua leitura, os principais textos são reproduzidos, no material impresso, ao final de cada unidade.

No último encontro presencial, são avaliados: o curso em sua totalidade, os materiais de aprendizagem, a atuação do formador, o seu crescimento e aproveitamento e as condições materiais de realização dos trabalhos. Esse balanço final deve refletir, evidentemente, o processo de avaliação formativa, desenvolvido ao longo do curso.

2.2. Elaboração de projetos

O Curso Elaboração de Projetos é uma coletânea que integra o material complementar do Programa Nacional de Formação Continuada Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado, desenvolvido no ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, tendo também como apoio pedagógico, CD-ROM e material impresso.

O Curso tem como objetivo propiciar aos multiplicadores do ProInfo, gestores e professores de escolas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalho com aspectos relacionados ao currículo e à convergência de mídias e tecnologias de educação existentes na escola.

A estrutura curricular do curso de 40 horas apresenta-se constituído em três eixos conceituais – Projeto, Currículo e Tecnologias –, que se integram com a prática pedagógica durante a realização das atividades propostas ao longo do curso.

2.3. Curso especialização de Tecnologias em Educação

É um curso com carga horária de 400 horas. Tem como proposta principal propiciar a formadores/multiplicadores dos programas ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e Proinfantil e a professores efetivos da rede pública de ensino e gestores escolares especialização, atualização e aprofundamento nos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática político-pedagógica.

Os objetivos gerais do curso podem ser desdobrados nos principais objetivos específicos:

- Desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da Federação;

- Possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento;

- Planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora viabilizando a articulação entre o projeto político-pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias.

3. Resultados e discussão

As tabelas a seguir são resumos dos cursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional ofertados nos anos de 2010 a 2011. Nos relatórios há também os critérios exigidos para aprovação e certificação. Estão inclusos nos números dos relatórios: professores, pedagogos e gestores escolares.

Tabela 1 – Relatório do curso Introdução à Educação Digital

Município e UF	SANTA LUZIA DO ITANHY SE			Data de Início e término da Turma:	03/05/2010 a 31/07/2010					
Entidade:	NTM - ARACAJU			Quantidade Máxima de Pessoas na Turma:	50					
Curso:	Introdução à Educação Digital			Total de Cursistas matriculados na Turma	50					
Número de cursistas inscritos	Encontro Presencial			Desenvolvimento de Atividades			Auto-avaliação			Final - Aprovados
	Atende	Em Parte	Não Atende	Atende	Em Parte	Não Atende	Não Atende	Em Parte	Não Atende	
50	42	-	08	13	16	21	13	29	08	42

Fonte: Relatório resumido do Proinfo Integrado

Dos 50 cursistas inscritos neste curso, 84% concluíram o curso e foram aprovados. De acordo com os critérios de avaliação do curso, somente 31% dos

aprovados atendiam às expectativas do desenvolvimento das atividades e de autoavaliação.

Tabela 2 – Relatório do curso Tecnologia na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC

Município e UF	SANTA LUZIA DO ITANHY SE		Data de Início e término da Turma:	13/10/2010 a 28/02/2011
Entidade:	NTM - ARACAJU		Quantidade Máxima de Pessoas na Turma:	50
Curso:	Tecnologia na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC		Total de Cursistas matriculados na	39
Carga horária a distância da Turma:	64		Carga horária presencial da Turma	36

Número de cursistas inscritos	Encontro Presencial			Desenvolvimento de Atividades			Auto-avaliação			Final - Aprovados
	Atende	Em Parte	Não Atende	Atende	Em Parte	Não Atende	Não Atende	Em Parte	Não Atende	
39	23	11	05	19	15	05	19	15	05	34

Fonte: Relatório resumido do Proinfo Integrado

Dos 39 cursistas inscritos no curso Tecnologia na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC, 87% concluíram o curso e foram aprovados. Apenas 56% dos cursistas atendiam às expectativas do desenvolvimento das atividades e de autoavaliação, porém 87% dos inscritos no curso foram aprovados, visto que tiveram boa frequência nos encontros presenciais.

Tabela 3 – Relatório do curso Elaboração de Projetos

Município e UF	SANTA LUZIA DO ITANHY SE		Data de Início e término da Turma:	06/06/2011 a 30/10/2011
Entidade:	NTM - ARACAJU		Quantidade Máxima de Pessoas na Turma:	50
Curso:	Elaboração de Projetos		Total de Cursistas matriculados na	36
Carga horária a distância da	28		Carga horária presencial da Turma	12

Turma:										
Número de cursistas inscritos	Encontro Presencial			Desenvolvimento de Atividades			Auto-avaliação			Final - Aprovados
	Atende	Em Parte	Não Atende	Atende	Em Parte	Não Atende	Não Atende	Em Parte	Não Atende	
36	35	01	-	20	16	-	20	16	-	36

Fonte: Relatório resumido do Proinfo Integrado

Assim como os outros dois cursos, a presença do cursista nos encontros presenciais foi determinante para a aprovação no curso. Nesta turma não houve desistência, 55,5% atendiam às expectativas do desenvolvimento das atividades e de autoavaliação.

O outro curso ofertado pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional foi o curso Especialização de Tecnologias em Educação. Neste, curso com carga horária de 400 horas, apenas dois professores fizeram. Num universo de 240 educadores, isto equivale a 0,83%.

Os educadores que não tiveram um bom desempenho nos cursos alegam que não tinham muita prática com o computador e principalmente com o sistema operacional LINUX, sistema utilizado nos computadores oferecidos pelo governo às escolas. Há também questionamentos sobre o percentual da carga horária presencial dos cursos, aproximadamente 30%. Segundo eles, a maioria das atividades é feitas em grupo, o que geralmente é feito por quem sabe mais, ficando os demais sem aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável os investimentos do governo em políticas públicas. Em se tratando de educação, podem-se questionar várias coisas, mas não se pode questionar a falta de oportunidades para o professor se qualificar. Há várias opções de formações ofertadas pelo governo, seja presencial, semipresencial ou totalmente a distância. As tecnologias são grandes aliados nesse processo.

Quem questiona a forma como os cursos a distância ou semipresenciais se apresentam e avaliam, precisa se acostumar com essa nova forma de educação, essa nova forma de aprendizagem. A educação a distância chegou para ficar e não se pode

esquivar-se dessa realidade. Não é uma forma para competir com a educação presencial, é uma alternativa que facilita a vida do homem através do uso das novas tecnologias.

Os professores que resistem a esta nova realidade, precisam adentrar neste novo cenário educacional, que não é tão novo assim. É preciso fazer uma autoavaliação e capacitar-se.

Sobre a participação dos educadores de Santa Luzia do Itanhi, pouco mais da metade dos participantes nos cursos de qualificação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional obteve êxito ao término da carga horária oferecida. Isso não impede aprender depois, treinando mais. A desculpa de ficar reclamando o tempo todo ou dizer que não tem tempo é a mesma coisa de dizer que não quer aprender. Por mais dificuldades que se tenha, ninguém pode e nem deve ser dromoinapto.

Qualquer ser humano que almeje crescer profissionalmente, independente da função que desempenha na sociedade, precisa inserir-se no mundo da tecnologia, da educação a distância, vencer barreiras e desafios. É preciso desprendimento, esforço e investimento.

Diante da realidade apresentada, pode-se afirmar que as tecnologias estão arraigadas em nossa sociedade, porém, ainda existe um grande número de docentes sem formação para atuarem com tecnologia e com pouca ou nenhuma motivação para utilizar ambientes informatizados em sua prática educacional.

REFERÊNCIAS

CENSO 2010 – RESULTADOS GERAIS DA AMOSTRA. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

O que é ProInfo?. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/perguntas_frequentes_proinfo1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al (Orgs) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFGM. Belo Horizonte: UFGM/FALE, 1999. p.41-57. Disponível em

<http://www.veramenezes.com/ead.htm>. Acesso em 25/06/2008. In: **Reflexões sobre a Avaliação e a Educação a Distância**. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art12.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156>.

Acesso em 23 jun. 2012.

Santa Luzia do Itanhi. Disponível em:

<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANHY.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

_____. Disponível em:

<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANHY.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-Pi: revelações a partir de histórias de vida. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI. In: **A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva**. Disponível em:

[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453&Itemid=65#myGallery1-picture\(14\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453&Itemid=65#myGallery1-picture(14))>. Acesso em: 11 jul. 2012.

Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (Guia do Cursista).

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>>.

Acesso em: 22 jun. 2012.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MECANISMOS DE CONTROLE DA PRÁTICA ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: A AVALIAÇÃO EXTERNA E OS INDICADORES DE QUALIDADE

Valéria Andrade Silva
UNINOVE/FAPESP
valeria.andrade@uninove.edu.br

Miguel Henrique Russo
UNINOVE
mhrusso@uninove.br

INTRODUÇÃO

Os indicadores de qualidade na rede estadual de ensino de São Paulo encontravam-se entre os piores do país quando o governador José Serra iniciou o quarto mandato (2007-2010) consecutivo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista. Com o propósito anunciado de mudar o perfil daquela rede de ensino a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), então dirigida pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro, criou um Plano de Ação com metas e ações que visavam produzir resultados de curto prazo naquele quadro.

Uma das ações centrais do Plano de Ação, para consolidar a reforma anunciada, foi o programa “São Paulo faz escola” que tratou da proposta curricular. Esta, fundamentada nas ideias da denominada Pedagogia das Competências, unificou o currículo da rede estadual paulista produzindo uma concepção pedagógica única para todas as unidades escolares. Isto implicou alterações na organização didática das escolas, nas atribuições das funções dos profissionais envolvidos no processo educativo e nos procedimentos didático-pedagógicos de funcionamento das escolas.

Entendemos que as políticas curriculares condicionam e determinam diretamente a prática escolar quando prescrevem um ordenamento com conteúdos e códigos selecionados que estabelecem as regras do sistema escolar. Para além dessas consequências, a prática escolar é, também, afetada indiretamente pela regulação de outros mecanismos criados e utilizados na implementação curricular (SACRISTÁN, 2000), como é o caso da reforma aqui estudada. Assim vemos, além da proposta

curricular, consolidada no Novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, o Plano de Ação instituiu mecanismos de controle da sua implementação dentre os quais destacamos: a padronização do material didático; a atribuição de um novo papel para o Professor Coordenador na implementação do currículo prescrito; e a política de remuneração por desempenho articulada com a avaliação externa do processo escolar.

Neste texto propomo-nos refletir sobre a avaliação externa e sobre os indicadores de qualidade que merecem maior atenção e reflexão em face do direcionamento que podem dar aos resultados da política em análise. Esses indicadores, enquanto instrumentos de controle podem produzir mudanças na prática escolar e na qualidade da educação quando utilizados com o propósito de induzi-las. Entretanto, os resultados concretos, cremos, dependem do modo como os propósitos anunciados pelos reformadores forem ressignificados e objetivados no cotidiano escolar, pelos sujeitos da prática, mediados pelos condicionamentos do contexto escolar, prefigurados pelo institucional, a organização e a cultura escolar.

A reflexão realizada neste texto encontra apoio em resultados de pesquisa empírica que realizamos em 2010 e que teve como foco o discurso dos professores sobre a apropriação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” e também nas pesquisas de Bonamino e Souza (2012) e de Cação (2011) sobre a referida reforma.

Unificação do currículo e os indicadores de qualidade da educação paulista

A proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” foi lançada como uma das ações centrais da reforma do ensino da rede estadual paulista, representando para a SEE-SP um importante passo na implantação das dez metas prioritárias estabelecidas no Plano de Ação do governo Serra para melhoria a qualidade do ensino. A SEE-SP anunciou ter assumido a liderança na formulação dos currículos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio para aprimorar o trabalho pedagógico e docente nas unidades escolares com o objetivo expresso de mudar o perfil da rede de ensino estadual paulista.

Entre os diferentes meios utilizados pela SEE-SP para a apresentação e divulgação do Programa “São Paulo faz escola”, destacamos o Caderno do Gestor, documento elaborado para subsidiar a atuação dos gestores escolares com especial

menção ao Professor Coordenador. Neste caderno, a SEE-SP afirmava que, dentre as dez metas definidas no Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo quatro (metas 2, 3, 4 e 5) estavam diretamente relacionadas com a função do Professor Coordenador. Visavam melhorar a qualidade do ensino, aumentando em 10% os indicadores do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações externas. São elas:

2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.

Com a finalidade de estabelecer parâmetros indicativos para os avanços produzidos pelo Plano de Ação, a SEE-SP instituiu o Programa de Qualidade da Escola que veio se somar aos demais programas e projetos da reforma então em curso e dar sequência à lógica introduzida pela criação do SARESP, em 1996, ou seja, monitorar e avaliar o desempenho das escolas e do trabalho dos docentes. Agora não mais em função de padrões genéricos e pré-definidos de qualidade do trabalho escolar (ADRIÃO, 2006), mas com critérios que revelam a compreensão de que a melhoria da qualidade de ensino é a produção de resultados numéricos nas avaliações externas. Assim, esta se reduz à aprendizagem de conteúdos em quantidade e qualidade definidos pela administração da rede escolar e se traduzem em índices elaborados para atender às exigências das agências multilaterais de financiamento que têm interesse nesses dados especialmente para reforçar e dar credibilidade aos programas de ajuste que elas defendem.

O Programa de Qualidade da Escola foi lançado em maio de 2008, pela SEE-SP, para avaliar anualmente cada escola da rede estadual paulista, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), e propor metas para o aumento dos índices de qualidade do ensino.

De acordo com a nota técnica da SEE-SP (2008b), o IDESP é um indicador composto por dois critérios de avaliação da qualidade da escola. De um lado, se mede o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia quanto os alunos aprenderam das

competências e habilidades requeridas para a sua série; e de outro, o fluxo escolar, que avalia se estes aprenderam dentro do período de tempo considerado ideal, um ano letivo.

Nesta mesma nota técnica, a SEE-SP apresenta as formas de cálculo do IDESP, do Índice de Cumprimento de Metas e do Adicional por Qualidade (IQ), que regem o pagamento do bônus por resultado aos trabalhadores da escola. Nela se afirma que qualquer avanço no IDESP de um ano para o outro é bonificado, sendo esta gratificação proporcional à parcela cumprida da meta estabelecida para a escola.

Segundo o Caderno do Gestor, os resultados do SARESP, que fazem parte da composição do IDESP, são importantes indicadores da qualidade do ensino oferecido na unidade escolar permitindo, ainda, a comparação de seus resultados com os obtidos no SAEB e Prova Brasil (avaliações nacionais), por se valer da mesma escala de medição de desempenho. Cabe lembrar que a partir de 2008 os níveis de desempenho passaram a ser interpretados à luz da Matriz de Referência do SARESP e do Novo Currículo do Estado de São Paulo.

A coexistência do SAEB com avaliações estaduais e com a Prova Brasil reforça a tendência de focalizar o uso dos resultados da avaliação como subsídio para políticas de responsabilização, destituindo a finalidade diagnóstica inicialmente apregoada para tais avaliações (BONAMINO e SOUZA, 2012). As atuais políticas de avaliação externa no Estado de São Paulo envolvem a publicidade dos resultados por escolas e, também, o estabelecimento do bônus atrelados aos resultados da aprendizagem dos alunos.

As políticas de remuneração por desempenho, de acordo com Ball (1994), permitem o controle e monitoramento pelas instâncias político-administrativas da prática dos professores e das escolas ao compará-la ao desempenho do aluno. Outro ponto importante que o autor nos revela sobre essa modalidade de incentivos é a tendência de desumanização e despersonalização do professor que passa a ser um executor de tarefas, em especial, quando associado ao uso de material didático padronizado. Assim, a implementação de um currículo único e padronizado na rede estadual paulista, consubstanciado em materiais didáticos e instrucionais, como os Cadernos do Aluno e do Professor, elaborados de acordo com as matrizes de referência do SARESP, parece exercer grande influência e controle sobre o trabalho do professor.

Avaliação externa como mecanismo de controle da prática escolar

No contexto da rede estadual paulista, a avaliação externa constitui um eixo rico para a compreensão da relação entre a implementação das políticas educacionais e o desenvolvimento do projeto pedagógico (nomenclatura adotada na rede estadual paulista que deixou de incluir o termo político) das unidades escolares, especialmente tendo em vista as políticas de articulação dos resultados da avaliação externa ao incentivo monetário por bônus.

Como aponta Veiga (2001):

As políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação de seus resultados. Assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores (p.47).

De acordo com Souza (2006), as reformas curriculares desempenham um papel importante dentro das reformas educacionais também por constituírem uma dimensão por meio da qual o Estado tem maior possibilidade de influenciar mudanças na prática escolar.

Nessa mesma direção Lopes (2004) afirma que

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido (p.110).

Com o mesmo sentido, Sacristán (2000) entende que a organização do currículo faz parte da intervenção do Estado no arranjo da vida social. A seleção do conhecimento, dado que este é essencial a qualquer setor produtivo e profissional, incide fortemente no mercado de trabalho. Consequentemente, “[...] ordenar a

distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (p. 108).

As pesquisas de Bonamino e Souza (2012) apontam evidências de que o uso de resultados das avaliações nacionais e internacionais para informar iniciativas de responsabilização fortes, envolvem riscos para o currículo escolar. A situação descrita pelas autoras como ensinar para o teste, na qual os esforços docentes se concentram preferencialmente em ensinar tópicos que serão avaliados, parecem evidenciar um grande controle sobre o conteúdo a ser trabalhado pelos professores. Ainda na perspectiva de ensinar para o teste, o controle sobre o modo como o conteúdo será trabalhado se torna evidente na prática incorporada pelos professores de preparar os alunos para se habituarem aos textos, aos comandos e à extensão dos testes de leitura da Prova Brasil. Também o controle do tempo pode ser constatado na antecipação de conteúdos visando melhor desempenho dos alunos no momento do ano letivo em que tal avaliação ocorre e que é decidido externamente às escolas.

Entre as pesquisas sobre a avaliação externa no Estado de São Paulo até 2007, momento anterior à implementação das políticas educacionais aqui analisadas, Bonamino e Souza (2012) constataram que o SARESP vem gradualmente se fazendo presente no cotidiano escolar, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico e, principalmente, incidindo sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

A discussão de Andrade Silva e Russo (2011) acerca dos resultados parciais da pesquisa realizada em 2010, em uma escola pública da rede estadual paulista, com foco no discurso dos professores sobre avaliação da aprendizagem e avaliação externa articuladas com a política de remuneração por desempenho, apontam para a intensificação das tendências apontadas nos estudos anteriores, em função do refinamento dos mecanismos de controle instituídos pela reforma do governo Serra (2007-2010), dentre os quais se destacam a unificação e padronização do currículo, o papel do Professor Coordenador no gerenciamento e controle da implementação da reforma e a política de incentivos por resultados.

O currículo único para todas as escolas da rede escolar apresentado sob a forma de material didático se impôs como obrigatório na medida em que a avaliação externa realizada pelo SARESP seria feita a partir daquele material, sendo seu resultado

um fator de peso na fixação do valor do bônus pago anualmente a todos os servidores da escola.

Os dados daquela pesquisa revelaram que os professores ensinam tendo a prova do SARESP como parâmetro do que os alunos precisam aprender, fato que possivelmente influenciou a aceitação da padronização do material didático que, por sua vez, praticamente naturalizou a aceitação e a implementação do Novo Currículo das escolas estaduais, apropriado pela escola como um norte necessário para a rede pública de ensino paulista. Também se constatou que a política de bônus interfere diretamente na frequência dos professores, que passaram a se preocupar com o número de faltas, suas e de seus colegas.

Na fala de todos os professores entrevistados naquela pesquisa, o que se destaca é o descontentamento em relação à política de remuneração por desempenho, a política do bônus, pago aos docentes das unidades que atingem parcial ou integralmente as metas estabelecidas para o valor do IDESP da escola. Em primeiro lugar, os professores acreditam que precisam ser mais bem remunerados, alegam que o bônus, em não compondo o salário e em sendo imprevisível, não realiza esta função.

Em segundo lugar, os professores discordam dos critérios de avaliação do seu desempenho, afirmando que os resultados dependem dos alunos e não deles, o bônus para eles é “uma caixinha de surpresas”. O trabalho docente aparece desvinculado da aprendizagem dos alunos. Para os professores, o ensino em sala de aula, agravado principalmente pela implementação da progressão continuada, pouco interfere no desempenho do aluno nas provas do SARESP. Para os entrevistados, o resultado está muito mais relacionado com as questões de indisciplina, de falta de valores morais e de apoio dos familiares do que com seu trabalho. Alguns até se referem explicitamente à política de remuneração por desempenho como perversa e desumanizadora das relações sociais na escola.

A rede de ensino estadual paulista, que sofre o problema do gigantismo, apresenta uma grande diversidade que não é levada em conta pelos instrumentos de avaliação utilizados no SARESP que, portanto, se mostram inadequados para estabelecer comparações desses indicadores relativos a contextos tão diferentes e específicos de cada escola que são produzidos em condições culturais distintas.

As escolas da rede estadual paulista compartilham de uma mesma problemática, porém, guardam suas particularidades daí a importância da organização

do trabalho pedagógico em cada unidade escolar, por meio de um projeto político-pedagógico compartilhado pelo conjunto dos seus trabalhadores. No entanto, o currículo unificado do Estado de São Paulo submete o projeto político-pedagógico ao controle da SEE-SP e impede, assim, a autonomia da escola no processo de pensar coletivamente a prática educativa. As competências como princípio norteador do processo de aprendizagem e do currículo limitam as alternativas para a construção do projeto político-pedagógico, alijando os docentes dos processos de tomada de decisões que afetam diretamente suas práticas (CAÇÃO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos na introdução, com base em dados de uma pesquisa empírica realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo, o texto discute a relação entre algumas propostas contidas na reforma da educação naquela rede escolar, promovida pelo governo Serra, e a prática escolar.

Os focos da reflexão foram a unificação e padronização curricular, a utilização de material instrucional padronizado e a utilização dos resultados da avaliação externa de larga escala para a definição do incentivo monetário oferecido pelo Estado aos trabalhadores da escola, sob a forma de um abono.

Como se infere da reflexão realizada ao longo do texto, a reforma em pauta foi pródiga em mecanismos de indução de práticas pretendidas pelos reformadores e de controle, especialmente, das práticas docentes. Em síntese, pode-se afirmar que reformas curriculares são também utilizadas pelo Estado para produzir mudanças sociais e econômicas consideradas importantes e necessárias. Esta prática reformadora é exemplarmente ilustrada nas políticas em tela neste texto.

Os dados da pesquisa referida encontram sustentação em conclusões de outros pesquisadores que têm estudado aquela reforma e que são utilizados no texto como referências para a reflexão realizada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ANDRADE SILVA, Valéria e RUSSO, Miguel H. Indicadores de qualidade do ensino na reforma educacional paulista. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*. n.10, 2011.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação Pesquisa*, São Paulo, 2012.

CAÇÃO, Maria Izaura. Política educacional paulista em contexto de neoliberalismo: São Paulo faz Escola e alienação do trabalho docente. Em: Anais do I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado. Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas; Universidade do Porto: Rede Estrado, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, Agosto, 2004.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. Em: BAUER, Carlos [et al.]. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. *Caderno do Gestor*. Gestão do currículo na escola. vol. 1. São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Nota Técnica do IDESP*. São Paulo: SEE, 2008 (b). Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf>

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

AS CLASSES MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO

Raphael dos Santos
Secretaria Municipal da Educação de Adustina
phbrasil_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Depois de seis anos de atuação como coordenador pedagógico do Programa Escola Ativa¹⁰ (PEA) na rede municipal de ensino de Adustina, atuando também como formador nacional, através do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, e depois da experiência de desenvolver atividades como professor-formador pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer – LEPEL, no processo de formação de professores-multiplicadores para atuação pedagógica no PEA a partir da pedagogia histórico-crítica no Estado da Bahia e consciente da necessidade de questionar a teoria pedagógica que fundamenta o Programa que tem na sua base teórica o escolanovismo, presente em 39.732 escolas no atendimento de 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas nas escolas do campo em todo território brasileiro (BRASIL, 2010a), este artigo pretende identificar nexos, relações, contradições, determinações e possibilidades de organizar o currículo das classes multisseriadas baseado na teoria marxista, a partir da análise dos referenciais curriculares do PEA.

Para tanto, a análise será realizada pela ótica defendida por Saviani (2007; 2008; 2009) a partir da obra *Pedagogia Histórico-Crítica*. Também terá como base a concepção de currículo evidenciada nos *cadernos didáticos sobre educação do campo* (2010) produzidos pela equipe LEPEL/FAGED/UFBA e na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (2009) conhecida também como “*Coletivo de Autores*”. Desse modo, fazemos a análise do currículo do PEA.

¹⁰ O Programa Escola Ativa, coordenado pela SECADI/MEC, constitui-se, atualmente, como única política pública de universalização do atendimento aos alunos dos anos/séries do ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas nas escolas do campo.

O currículo do programa Escola Ativa

O currículo do Programa Escola Ativa (PEA) está explicitado em dois documentos oficiais publicados recentemente pelo Ministério da Educação (MEC). Com o objetivo de “fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, preparando educadores (as) e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo” (BRASIL, 2010a, p. 5), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), organizou e publicou o *Projeto Base (2010)* e o *Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (2010)* do PEA.

Tratam-se de dois documentos que estabelecem orientações para implantação e implementação do PEA em classes multisseriadas. O Projeto Político Pedagógico identifica-se como o próprio *Projeto Base* (BRASIL, 2010a, p. 6). Em linhas gerais o documento contempla as seguintes temáticas: breve diagnóstico das escolas do campo e das classes multisseriadas, o histórico, fundamentos, finalidades, objetivos, aspectos legais, elementos estruturantes da metodologia, metas físicas, proposta de formação continuada, material didático-pedagógico e estrutura operacional do PEA.

Considerando que o objetivo deste trabalho não é analisar e discorrer sobre todas as temáticas em questão, por ora enfatizam-se dois aspectos importantes sobre a questão do currículo do PEA. O primeiro ponto refere-se à teoria do conhecimento, teoria educacional e teoria pedagógica que fundamenta o currículo do Programa e o segundo, como desdobramento do primeiro, refere-se à dinâmica curricular como um todo. Para isso recorre-se, especificamente, aos elementos estruturantes da metodologia do PEA, que segundo o *Projeto Base* (2010, p. 31) constituem-se como elementos curriculares, tendo por objetivo “dar vida ao currículo das escolas multisseriadas através de estratégias práticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2010a, p. 30).

Para uma melhor compreensão dos fundamentos teóricos do PEA, recorreremos, inicialmente, a concepção pedagógica originária do Programa. Conforme o texto base (BRASIL, 2010a, p. 13) a origem do PEA em classes multisseriadas está

relacionada à experiência colombiana chamada “*Escuela Nueva - Escuela Activa*” influenciada pelo escolanovismo¹¹.

Saviani (2008a, p. 166) em seu livro *A Pedagogia no Brasil* define as concepções pedagógicas como ideias que expressam, de modo geral, a visão de homem e sociedade orientadora do fenômeno educativo, incluindo o papel da educação na sociedade, as teorias educacionais e pedagógicas. Assim, as concepções pedagógicas representam as formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Nessa perspectiva, ao reconhecer que 39.732 escolas do campo aderiram ao PEA para o ano de 2010 no atendimento de 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas nas escolas do campo em todo território brasileiro (BRASIL, 2010a, p. 12) é preciso compreender que a pedagogia escolanovista, que está na base do PEA, situa-se no contexto da concepção pedagógica nova ou moderna. As ideias que sustentam essa concepção fundamentam-se na fenomenologia, existencialismo, pragmatismo e escolanovismo. A concepção nova ou moderna parte da visão filosófica baseada na existência, na vida e na atividade, tanto que a natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência (SAVIANI, 2008a, p. 167-168).

A partir dessa compreensão entende-se que a concepção pedagógica moderna, também chamada de renovadora sustenta-se pela teoria do conhecimento de abordagem fenomenológica. A interpretação do fenômeno estudado parte da análise do entorno e das estruturas ocultas. “De acordo com esse marco teórico existe uma articulação entre o fenômeno e seu entorno” (GAMBOA, 2008). O objeto é compreendido de maneira aparente, imediato e descritivo. “A consciência busca descrever os fenômenos para captar a essência, abstenendo-se dos juízos e reduzindo as coisas” (SAVIANI, 2008a, p. 184). Assim, a produção do conhecimento na linha da fenomenologia limita-se apenas a descrever o objeto a partir da constatação do seu entorno, isto é, parte-se do empírico e da realidade imediata. Não há um aprofundamento do objeto ao ponto de identificá-lo, compreendê-lo e explicá-lo rigorosamente no movimento histórico-dialético.

¹¹ O escolanovismo refere-se a “denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Situa-se, pois, no âmbito da “concepção pedagógica nova ou moderna”, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem” (SAVIANI, 2008a, p. 179).

Do ponto de vista da teoria pedagógica a concepção renovadora expressa-se através da pedagogia nova ou pedagogia escolanovista.

O eixo da questão pedagógica desloca-se do intelecto para os sentimentos, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

Segundo Saviani (2009, p. 6) na análise das teorias da educação, a pedagogia nova situa-se no contexto das teorias educacionais não críticas. Em seu livro *“Escola e Democracia”* (2009) o autor denominou as teorias educacionais em não críticas e crítico-reprodutivistas. Formulada a partir do final do século XIX em contraposição a pedagogia tradicional, a visão de educação e de escola da pedagogia nova originou-se sustentada pela função equalizadora da sociedade, portanto, de superação da marginalidade. Conforme Saviani (2009, p. 7), essa perspectiva defende que

(...) os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Compreende-se que o discurso da pedagogia nova reforça a ideia de que os homens são diferentes nos aspectos físicos e sociais, sobretudo, no desempenho cognitivo. Então, o problema da marginalidade, na ótica da pedagogia nova é explicado a partir da ideia de que cada homem é único, com suas aptidões individuais natas e que a função da escola é fazer com que cada indivíduo adapta-se a sociedade. Portanto, a concepção de homem fundamenta-se na visão essencialista e idealista.

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o

sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 2009, p. 8).

Por isso, Saviani (2009, p. 3-4) situa a pedagogia nova no âmbito das teorias não críticas, pois ao conceber a sociedade como harmoniosa, a educação também é concebida como autônoma em face da sociedade, escondendo os interesses da classe dominante.

A análise da teoria do conhecimento, teoria educacional e teoria pedagógica que fundamentam o Programa, evidenciam alguns pontos contraditórios relacionados à concepção de escola e sociedade vinculado aos interesses históricos da classe trabalhadora.

Vejamos o que evidenciam os documentos a respeito da concepção de escola do campo e projeto de desenvolvimento social:

Ao inserir-se na Educação do Campo, esse Programa também foi repensado e suas concepções reformuladas, atendendo às orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2010a, p. 5)

Na contramão do modelo de desenvolvimento que subordina o campo à cidade e aprofunda as desigualdades entre os segmentos da população brasileira que residem em áreas urbanas e rurais, no que se refere ao acesso aos direitos sociais básicos, existem projetos contra hegemônicos construídos a partir da luta e dos referenciais dos movimentos sociais do campo. Dentre desta compreensão, a defesa de um país soberano está vinculada à construção de um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade. Assim, a Educação do Campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento (BRASIL, 2010a, p. 18).

Embora os dois documentos evidenciem que o PEA constituiu-se a partir da legislação específica para as escolas do campo, fundamentada na concepção de

educação como transformadora das relações sociais entre campo e cidade, vinculada ao novo projeto histórico de desenvolvimento, o texto contrapõe-se em duas questões: “na construção de um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade e no reconhecimento da escola do campo como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento” (BRASIL, 2010a, p. 18).

Quanto à primeira questão, o texto contradiz no fato de reconhecer a educação como prática social necessária para a transformação da sociedade, entretanto, fundamenta-se em uma teoria educacional e teoria pedagógica, que nas palavras de Saviani (2009) situa-se como teoria da educação não crítica, que embora forje sua função equalizadora da sociedade na superação da marginalidade, reforça as diferenças entre os homens e concebe a educação como autônoma em face da sociedade, escondendo os interesses da classe dominante. Logo, questiona-se: como transformar a sociedade e construir um projeto de desenvolvimento do campo superador do modo de produção capitalista, comprometido com a garantia das condições dignas de existência e de formação humana da classe trabalhadora a partir de uma política educacional fundamenta em um projeto legitimador dos interesses da classe dominante?

Em relação à segunda questão, o texto contradiz no fato de reconhecer a escola como espaço de reflexão da realidade das formas e condições de existência da classe trabalhadora, comprometida com o projeto político de desenvolvimento do campo, porém, fundamenta-se em uma teoria do conhecimento de abordagem fenomenológica, portanto, uma análise apenas descritiva da realidade. Logo, surge um novo questionamento: como construir um projeto político de desenvolvimento humano e social a partir de um projeto de escolarização baseado em uma teoria que produz o conhecimento a partir da análise superficial da realidade? Como promover a formação humana da classe trabalhadora camponesa a partir de uma teoria pedagógica centrada apenas no aluno, nos saberes produzidos no cotidiano e no respeito às diferenças de desenvolvimento cognitivo?

Desse modo, embora o objetivo do *Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores do PEA* (BRASIL, 2010b, p. 5) seja “fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, preparando educadoras(es) e gestores para atuar na realidade

da Educação do Campo”, ao questionar os fundamentos teóricos que sustentam o PEA, compreende-se que os subsídios teóricos destinados à organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas não dialogam com os princípios norteadores da organização do currículo da escola do campo.

O currículo do PEA está organizado a partir dos elementos estruturantes da metodologia. São eles: Cadernos de ensino-aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagem; Colegiado Estudantil; Relação Escola-Comunidade (BRASIL, 2010a, p. 31).

Conforme o *Projeto Base* (BRASIL, 2010a, p. 31) os Cadernos de ensino-aprendizagem são livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Alfabetização e Letramento direcionados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de classes multisseriadas que implantaram o PEA. Apesar do documento evidenciar que o trabalho do professor não deva ser minimizado, o texto afirma que o objetivo do caderno é desenvolver a autonomia nos estudantes à medida que as atividades são realizadas sem o acompanhamento direto do educador. Outro objetivo do caderno é introduzir novos conteúdos a partir dos conhecimentos que os estudantes possuem da realidade local. O texto anuncia ainda que o professor poderá ampliar as atividades do caderno já que este é apenas um caderno orientador (BRASIL, 2010a, p. 31).

Os cadernos apresentam-se como um elemento curricular facilitador do processo ensino-aprendizagem por ser dinâmico, atrativo, cooperativo e auto instrucional. Sua estrutura respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante, pois além de respeitar o tempo de cada estudante no processo de construção do conhecimento, permite o afastamento temporário da escola por motivos de saúde, atividades familiares, clima, etc. (BRASIL, 2010a, p. 31).

Em sua estrutura contemplam atividades básicas, atividades práticas e atividades de aplicação e compromisso. Esses três tipos de atividades, em seu conjunto, compõem o que o *Projeto Base* (2010, p. 32) denominou de módulo. O conjunto de módulos compõe as unidades, finalmente, o conjunto de unidades constitui o elemento denominado Caderno de ensino-aprendizagem.

Através da exploração de situações reais as atividades básicas têm por objetivo explorar os conhecimentos prévios dos alunos. O objetivo das atividades práticas é fazer com que os alunos aprofundem os conteúdos escolares. Conforme o *Projeto Base* (2010, p. 33) o educando exercita os novos conhecimentos e formula

conceitos importantes para sua formação. Por fim as atividades de aplicação e compromisso social têm por objetivo possibilitar ao estudante a aplicação em diversas situações do cotidiano os conhecimentos construídos na escola.

Além disso, o currículo do PEA contempla um elemento estruturante denominado de Cantinhos de Aprendizagem. São espaços interdisciplinares organizados em sala de aula que reúnem materiais didático-pedagógicos industrializados de diferentes componentes curriculares e objetos confeccionados e/ou pesquisados por estudantes, educadores e moradores da comunidade. O objetivo dos cantinhos de aprendizagem é oportunizar situações para experimentação, comparação e socialização do conhecimento (BRASIL, 2010a, p. 34).

Quanto à organização e manutenção do espaço interdisciplinar o texto base evidencia que “poderá haver um comitê responsável por cuidar, preservar e criar situações de renovação deste espaço” (BRASIL, 2010a, p. 34).

Ainda conforme o documento o Colegiado Estudantil (CE) constitui-se como um elemento curricular com a função de estimular a auto-organização dos alunos. O objetivo do CE é fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes e da comunidade na tomada de decisões no ambiente escolar. O texto define este elemento curricular como um espaço de tomada de consciência da comunidade quanto à função política da escola. Para isso conta com os representantes dos comitês de trabalho que são definidos em assembleia geral mediante as demandas da escola e da comunidade (BRASIL, 2010a, p. 34).

Cada comitê de trabalho é composto por alunos de diferentes séries/anos que precisa elaborar e desenvolver um plano de ação validado e acompanhado em assembleia geral periodicamente. Segundo o *Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores do PEA* (BRASIL, 2010b, p. 44-46) a organização do CE compreende as seguintes fases: sensibilização, organização e implantação, desenvolvimento e avaliação. Além disso, durante a implantação e desenvolvimento das ações do CE, alguns instrumentos de caráter social, pedagógico e gestor são utilizados, a saber: Livro Ata do Colegiado Estudantil, Cartaz dos Combinados, Ficha de Controle da Presença, Caixa de Sugestão, Caixa de Compromisso e Caderno de Auto avaliação do(a) Educando(a) (BRASIL, 2010b, p. 47-48).

Finalmente, o elemento curricular Escola e Comunidade têm por objetivo estimular a interação entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2010a, p. 35). O PEA propõe a realização das seguintes atividades: Assembleia Geral, Dia das Conquistas, Oficinas, Palestras informais e Eventos de Integração Social (BRASIL, 2010a, p. 35). Além disso, a participação da comunidade poderá ser ampliada mediante a realização das seguintes atividades curriculares: construção do croqui, elaboração da monografia da comunidade, preenchimento da ficha familiar e organização do calendário de produção (BRASIL, 2010b, p. 52).

Embora a intenção deste trabalho não seja analisar cada um dos elementos curriculares em questão, por ora enfatizam-se alguns pontos contraditórios acerca do currículo do PEA. Diz o texto base a respeito do objetivo do Programa: “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo” (BRASIL, 2010a, p. 36), entretanto, parte da organização do trabalho pedagógico baseado em estratégias práticas e elementos estruturantes (Cadernos de ensino-aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagem; Colegiado Estudantil; Relação Escola-Comunidade) com funções diversas que talvez descaracterizem a função social da escola: “ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade” (MARTINS, 2011, p. 55-56). A partir da análise dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica¹² compreende-se que o currículo do PEA não diferencia o aspecto curricular do extracurricular. Outro aspecto contraditório recai sobre a definição dos conteúdos de ensino.

O *Projeto Base* anuncia que “os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana” (BRASIL, 2010a, p. 20). Essa perspectiva fundamenta-se na pedagogia do aprender a aprender¹³ amplamente difundida no cenário educacional através do discurso da formação para a cidadania preconizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) que parte da premissa de que através da escola é possível contribuir para a resolução dos problemas sociais contemporâneos. Para isso concebe o ensino a partir de temas ligados a

¹² Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2008a, p. 185).

¹³ O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. (...) liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2008a, p. 170).

contemporaneidade buscando desenvolver nos estudantes valores de solidariedade, justiça social e participação política. Questiona-se então: como melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas do campo a partir da organização do trabalho pedagógico que secundariza a transmissão-assimilação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade? Como melhorar o desempenho escolar a partir de um currículo que não diferencia o aspecto curricular e extracurricular? Como garantir o desenvolvimento humano dos alunos sem priorizar o trabalho como princípio educativo? Como transformar as condições de existência de vida no campo sem estabelecer relações, nexos e contradições dos conteúdos científicos com a realidade do campo? Qual a finalidade do ensino: desenvolver ações práticas ou ações mentais? Como organizá-lo: através de temas ou conceitos? Até que ponto o espaço/tempo destinado ao desenvolvimento das atividades dos Cantinhos de Aprendizagem, Colegiado Estudantil e Relação Escola-Comunidade secundarizam o trato com o conhecimento? Considerando que o currículo, “operacionaliza o trato que deve ser dado ao conhecimento para atender ao projeto de formação humana, que subjaz ao projeto político pedagógico” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 183) por que no *Projeto Base* do PEA não constam as categorias de organização do trabalho pedagógico: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos?

A discussão acerca do currículo não pode negar que, historicamente, a sociedade caracterizou-se pela existência de interesses de classes sociais antagônicas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 25). De um lado, a classe dominante luta para manter-se no poder através da consolidação da sua hegemonia política, e do outro, a classe trabalhadora luta pelas condições dignas de existência. Os interesses de ambas as classes são definidos como interesses imediatos e históricos. A classe trabalhadora, de maneira imediata, tem lutado pelas condições dignas de existência nos diversos aspectos: educação, cultura, saúde, moradia, alimentação, lazer, saneamento, etc. Como projeto histórico, os trabalhadores lutam para tomar a direção da sociedade, com o propósito de transformá-la ao ponto de modificar o modo de produção da existência humana e usufruir dos bens materiais e não materiais (idem, ibidem, p. 26).

Ao discutir a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2008b, p. 12) em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica* afirma que para garantir a sua sobrevivência o homem intencionalmente, transformou a natureza em bens materiais mediante o processo de trabalho e ao fazê-lo produziu representações mentais que

transformaram-se em ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades intrínsecas aos objetos e meios de produção. Portanto, existem duas categorias inseparáveis de trabalho: o material e o não material. A educação, nesse contexto, situa-se, nas palavras do autor como um fenômeno não material em que o ato de produção imbrica-se com o ato de consumo.

Para o Coletivo de Autores (2009, p. 27) uma pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora fundamenta-se em uma reflexão pedagógica crítico-superadora sustentada pela prática diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque parte da constatação e leitura dos dados da realidade. Essa análise depende dos interesses de classe, logo, constitui-se como uma prática judicativa. Teleológica porque determina uma posição, direção e ação, seja ela conservadora ou transformadora.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico configura-se como expressão político pedagógica da intenção dos profissionais responsáveis pela escola. A materialização desse projeto expressa-se através do currículo, especificamente, no trato com o conhecimento no chão da sala de aula. Portanto, é preciso que os profissionais tenham claro o projeto de sociedade e de homem que a escola persegue. Os interesses de classe que defende. Os valores, a ética e a moral que sustentam a relação escola/sociedade (idem, ibidem, p. 27).

A partir da teoria marxista o Coletivo de Autores (ibidem, p. 28) apresenta uma concepção de currículo ampliado. A primeira aproximação conceitual vincula-se a ideia de que o currículo escolar representa a trajetória da humanidade no processo de produção e apreensão do conhecimento científico selecionado e sistematizado pela escola em forma de conteúdos de ensino, isto é, o projeto de escolarização.

Em uma segunda aproximação, os autores afirmam que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. Desse modo, a função social do currículo é possibilitar ao estudante o desenvolvimento das suas capacidades mentais mediante a apropriação do conhecimento científico, selecionado, sistematizado e tratado pedagogicamente pela escola na relação professor/aluno (idem, ibidem, p. 29).

Saviani (2008b, p. 16) define o currículo escolar como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. O termo “nuclear” evidencia que a escola não pode perder de vista que a transmissão e assimilação do saber sistematizado constituem-se como atividade central, minimizando a possibilidade de transformar atividades secundárias e não essenciais à escola em atividade central e principal. Além

disso, é preciso distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, utilizando-se do critério clássico

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. Ora, clássico na escola é transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir (SAVIANI, 2008b, p 18).

Por isso o Coletivo de Autores (2009, p. 29) evidencia que qualidade e amplitude do processo de reflexão do aluno depende do tipo de conhecimento que a escola se propõe a trabalhar em sala de aula, bem como os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e epistemológicos que sustentam os princípios norteadores de referência na delimitação da matriz curricular, dos componentes, dos objetivos e atividades curriculares.

Definido os componentes e conteúdos curriculares a escola precisa pensar o trato do conhecimento em sala de aula e os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos. Por isso, os autores definem o ensino como atividade docente responsável pelo desenvolvimento da reflexão do aluno a partir de uma lógica que compreende a apresentação de conhecimento científico a partir de uma teoria pedagógica (idem, ibidem, p. 29).

Para Saviani “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (2008b, p. 14). Isso significa que a escola precisa garantir o processo de transmissão-assimilação do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade e essa ação político-pedagógica perpassa pelo ensino como atividade inerente da atividade docente.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico,

biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 30).

Concomitantemente, o esboço de organização do sistema de ensino delineado por Saviani (2007, p.159) fundamenta-se nas reflexões de Gramsci da articulação entre a atual sociedade brasileira e a escola unitária baseada no princípio educativo do trabalho.

Portanto, o domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender a relação trabalho-educação, enfim, compreender o mundo em sua totalidade, e isso tem início no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior (SAVIANI, 2007, p. 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No esforço de identificar nexos, relações, contradições, determinações e possibilidades de organizar o trabalho pedagógico baseado na teoria marxista, a partir da análise dos referenciais curriculares do Programa Escola Ativa (PEA), compreende-se que a dimensão política do currículo da escola do campo só será efetivada quando houver a consolidação de uma base teórica consistente, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética e consequentemente de uma metodologia crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Para transformar as condições de existência a escola precisa de outro projeto de escolarização vinculado ao projeto histórico transformador do modo de produção da existência humana. A concepção pedagógica nova ou moderna não consegue dar conta dessa transformação, porque é limitada político e pedagogicamente, enfim, não atende os interesses imediatos e históricos do trabalhador.

A prática curricular da escola do campo precisa estar baseada em uma teoria educacional e teoria pedagógica crítico-dialética. Nesse contexto, Saviani (2008b, p. 9) evidencia que as tarefas da pedagogia histórico-crítica consistem em: identificar as formas mais sofisticadas do saber produzido historicamente pela humanidade e as condições em que este saber foi produzido; converter esse saber objetivo em saber

escolar de modo que no espaço/tempo escolar os alunos possam apropriar-se; fazer com que os alunos não se apropriem apenas do saber como produto (fim), mas apreendam o processo de sua produção.

Essa pedagogia situa-se no âmbito das concepções pedagógicas contra hegemônicas que “buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2008a, p. 170).

Quanto à organização do currículo, o Coletivo de Autores (2009, p. 31) afirma que a dinâmica curricular é constituída por três categorias: o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolar.

O trato com o conhecimento corresponde ao processo de transmissão e assimilação do saber escolar, especificamente, ligado ao processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento. Para isso é necessário pensar na organização do tempo e do espaço pedagógico. A escola precisa organizar o tempo pedagógico (horários, turnos, séries, anos, módulos, tempos formativos, etc.) e o espaço físico-pedagógico (sala de aula, auditório, biblioteca, quadra, etc.). A institucionalização destas duas categorias da dinâmica curricular efetiva-se a partir da normatização (sistema de ensino, normas, regimento, modelo de gestão, estrutura escolar, sistema de avaliação, etc.) (idem, ibidem p. 31-32).

A partir desse entendimento, conclui-se que o currículo do PEA precisa avançar no sentido de organizar e normatizar o trato com o conhecimento. Não se trata de qualquer conhecimento, mas do conhecimento clássico, ou seja, dos conteúdos clássicos. Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 2008b, p. 18). Isso é o que Saviani conceituou como óbvio, como aquilo que é próprio da especificidade da educação. Logo, precisa de uma proposta curricular com conteúdos de ensino, objetivos, procedimentos metodológicos e sistema de avaliação da aprendizagem que respeite as especificidades das classes multisseriadas.

Portanto, os subsídios teórico-metodológicos apresentados no *Projeto Base (2010)* e no *Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores do PEA (2010)* não garante a operacionalização do trato que deve ser dado ao conhecimento para atender ao projeto de formação humana da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Projeto Base: Programa Escola Ativa*. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. *Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC, 2010b.

COLETIVO DE AUTORES. A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal. IN: _____. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A Construção do Objeto na Pesquisa Educacional. IN: _____. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argós, 2008, p. 125-140.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas - SP: Autores Associados, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima (Orgs). Currículo – Programa de Vida. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
PARQUE NACIONAL SERRA DE ITABAIANA: QUESTÃO AMBIENTAL E
INFÂNCIA

Leonice Santana Ferreira dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
leonicefsantana@hotmail.com

Marcelo Alário Ennes
Universidade Federal de Sergipe
m.ennes@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os relatos dos resultados parciais de um semestre de pesquisa do projeto “Parque Nacional Serra de Itabaiana e a (re) criação de identidades”, desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Processos identitários e conflitos ambientais”, do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder (GEPPIP).

O grupo é formado por pesquisadores e estudantes que se dedicam a estudar temáticas referentes às identidades sob diferentes abordagens, desde 2007. Neste período, foi desenvolvido o primeiro projeto de pesquisa intitulado: “A Criação do Parque Nacional da Serra de Itabaiana e a Sustentabilidade nos Povoados Bom Jardim e Mundês”. Neste projeto os pesquisadores procuraram compreender as dimensões políticas e as relações de poder no tocante ao processo de criação do Parque Nacional da Serra de Itabaiana, e como este fato implicou para a (re/des) construção de identidades culturais da população dos povoados do entorno.

No ano de 2008, foi dado início a outro projeto de pesquisa: “Identidade, poder e meio ambiente: Parque Nacional Serra de Itabaiana”, motivado pela necessidade de fortalecer os trabalhos anteriores e compreender os impactos causados com a criação do parque nas comunidades do entorno, após a criação do Parque Nacional.

Instituído oficialmente, em 2010, mas, com um número significativo de atividades desenvolvidas, o GEPPIP através de seus integrantes tem participado de vários eventos científicos e publicado diversos trabalhos em anais, revistas especializadas e capítulos de livros. Além destas são realizadas atividades internas como: reuniões de orientação e planejamento, grupos de leitura e discussões.

Neste trabalho são apresentados os resultados da primeira etapa do projeto de pesquisa “O parque Nacional Serra de Itabaiana e a (re)criação de identidades” que tem como objetivo geral estudar e compreender a (re)criação de identidades, nos povoados Mundês e Ribeira, localizados na área do entorno do Parque. O plano de trabalho por mim desenvolvido tem como objeto de pesquisa “Questão ambiental e infância” e desse modo contribuiu para os trabalhos de pesquisa do grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder (GEPPIP), ao trazer uma nova abordagem sobre o estudo das identidades, no Parque Nacional Serra de Itabaiana, relacionando a questão ambiental à infância.

Visando delimitar o campo de atuação da pesquisa, inicialmente, foram escolhidos os povoados Bom Jardim e Serra, para realização dos trabalhos, entretanto com base nas visitas realizadas as comunidades do entorno optou-se pela mudança dos referidos povoados pelas comunidades do Mundês e Ribeira, visto que estes atendem satisfatoriamente os objetivos da pesquisa.

Estudos, anteriores, realizados na área do entorno constataram que com a criação do Parque novas relações sociais emergiram, dada a dinâmica social, isto é, algumas características sociais dos povoados estudados, ora relações deixaram de existir, ora foram reformuladas. As investigações realizadas até o presente momento permitiram compreender, ainda que parcialmente, os impasses e conflitos envolvendo os atores sociais das comunidades do entorno, sejam eles, moradores, agentes do Estado ou os proprietários de olarias e cerâmicas.

Durante esse semestre foi realizado levantamento bibliográfico por meio de leituras e fichamentos com os trabalhos de pesquisa já desenvolvidos sobre o Parque Nacional, metodologias de pesquisa, temas sobre identidade, meio ambiente e infância; visitas de campo com o objetivo de estabelecer uma aproximação inicial com o universo de pesquisa; reuniões de orientação e participação nos encontros do grupo de leitura nos quais foram realizadas leituras e discussões sobre os textos escolhidos.

Para melhor esclarecer as informações sobre o estudo aqui descrito este texto foi dividido em quatro partes. A primeira é a revisão da literatura nela procuramos desenvolver e apresentar as leituras realizadas sobre as três frentes temáticas que norteiam a pesquisa: identidade, meio ambiente e infância. Na segunda parte são apresentadas as metodologias de pesquisa utilizadas até o momento. Na terceira parte encontram-se os resultados e discussão nela há um diálogo entre os objetivos

específicos da pesquisa e as abordagens teóricas dos autores estudados. A última parte discorre sobre a contribuição da pesquisa e faz uma breve conclusão dos objetivos aqui já delineados.

1. Revisão de literatura

Visando fundamentar teoricamente a pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico através da leitura de obras sobre metodologias de pesquisa, identidade, meio ambiente e infância.

Foram lidos os textos de Brandão(2007), textos que discutem as experiências de pesquisa de campo, além de refletir e analisar estratégias de aproximação com os sujeitos pesquisados , especialmente em comunidades localizadas no campo.

o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório, no caso de um psicólogo experimental, ou a pesquisa de gabinete de um economista. (BRANDÃO,1983, p.12).

As visitas a campo significaram a oportunidade de estabelecer o contato inicial com os sujeitos de pesquisa, uma experiência bastante significativa para aqueles que se propõem a trabalhar em uma pesquisa.

1.1. Identidade

Buscando compreender identidades sob diferentes abordagens optou-se pela seleção de autores que discutem o conceito de identidade. Inicialmente, é importante esclarecer que a abordagem feita sobre identidade nesse trabalho não corresponde àquela definida como uma característica que insere o sujeito num determinado grupo. Desse ponto de vista ela não é vista como cultura, tradição, características, mas como processos identitários, os quais só existem em meio às relações sociais.

Um dos tipos de identidade é o apresentado por Hall(2006), na obra: A identidade cultural na pós-modernidade, nessa obra ele tipifica três concepções diferentes de identidade: o sujeito iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito iluminismo apresenta uma concepção muito individualista, uma identidade focada na racionalidade. O segundo sujeito é o sociológico de acordo com essa concepção a identidade do sujeito é formada na interação ente o eu e a sociedade, o eu ao qual se refere é a essência interior do indivíduo a que é transformada na relação com o social. Sendo assim, a identidade é construída na fusão entre “o interior” e o “exterior”. O sujeito com identidade unificada e fixa está se fragmentando, conseqüentemente, surge o sujeito possuidor de várias identidades, o que Hall (2006) chama de identidades “descentradas” surge então a terceira concepção de identidade com o sujeito pós-moderno.

Quando se refere ao sujeito pós-moderno ele afirma que as identidades modernas estão “descentradas”, ou seja, fragmentadas, tal acontecimento pode ser explicado pelos processos de mudança que o sujeito moderno constantemente é submetido pelos hábitos da vida moderna. O sujeito fragmentado é aquele possuidor de várias identidades, identidades mutáveis. Dessa maneira podemos compreender os processos de (re) construção de identidades como algo permanente, (HALL, 2006) explica que:

[...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato, existe na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasioso sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p.38).

A influência que o sujeito pós-moderno sofre com as mudanças corriqueiras, rápidas e constantes causam impactos significativos em suas identidades, tais impactos podem fortalecê-las, extingui-las dando lugar a outras ou simplesmente reformulá-las.

Outra concepção de identidade é apresentada por Castells(1999) ,para este autor toda e qualquer identidade é construída ,ou seja, não é algo inato ao sujeito,configurando-se como pronta acabada.Ainda segundo ele, “a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder” (CASTELLS,1999,p.24).

Ennes, (2008), em uma reflexão sobre identidade e sua importância para compreender a questão ambiental aponta três eixos argumentativos:

[...] o primeiro baseia-se na crítica de uma concepção cultural e teórica na qual a natureza é concebida como inimiga da cultura, como algo a ser controlado e posto a serviço do homem.[...]o segundo eixo procura discutir de modo critico como a questão da sustentabilidade foi absorvida por uma concepção tecnocrática.[...]questões relacionadas à

cultura dos grupos envolvidos, entre elas, a identidade, passam a ser reconhecidas como parte da solução da problemática ambiental.[...]o terceiro eixo discorre sobre a noção de identidade no contexto da sociedade globalizada e procura demonstrar como essa problemática está articulada com a dimensão política e cultural da questão socioambiental. (ENNES, 2008, p.184/185)

A forma como sociedade capitalista, tradicionalmente, tem visto a natureza revela um modelo de controle, no qual a natureza é posta a serviço do desenvolvimento econômico, desconsiderando os grupos humanos envolvidos.

1.2. Os processos identitários relacionados à questão socioambiental

A ideia de sustentabilidade socioambiental está associada a duas dimensões: à política e à cultural que envolve as relações de poder e dominação entre os sujeitos, as comunidades, os órgãos representantes do Estado e as empresas privadas.

A questão política diz respeito à algo de extrema importância na criação de projetos de sustentabilidade, a participação política dos envolvidos em sua criação e implantação.

Ennes (2008), esclarece que essa participação não é abordada apenas a partir da ação do Estado e sua capacidade de intervir na sociedade, mas é pensada na ótica dos movimentos sociais.

Contemporaneamente, tem aumentado a importância atribuída à participação política dos grupos sociais, com isso a dimensão cultural no debate sobre sustentabilidade ganha um novo ânimo. Ainda nas palavras de (ENNES, 2008, p.192) “o chamado saber ambiental das comunidades e seus fundamentos não são necessariamente, os mesmos do saber ambiental técnico e acadêmico e por isso torna-se elemento constituidor de um saber maior, mais abrangente e complexo”.

A inserção da dimensão cultural na questão ambiental torna-se algo relevante, à medida que as características individuais do grupo não podem ser desconsideradas, afinal as comunidades envolvidas possuem características socioculturais que lhes são particulares e merecem ser respeitadas.

Sendo assim, as duas dimensões citadas nos remete uma reflexão sobre os processos identitários, uma vez que a inserção das comunidades locais numa nova realidade social provavelmente lhe ocasionará a (des/re)construção de identidades.

1.3. Parque Nacional Serra de Itabaiana

O parque Nacional Serra de Itabaiana foi criado em 15 de julho de 2005, por meio da portaria presidencial nº 84.017, com uma área de 7966 ha. Seu território abrange as serras de Itabaiana, comprida e do cajueiro, áreas cobertas por Mata Atlântica e Caatinga nas quais há presença de várias espécies de animais.

O Parque Nacional é uma categoria de unidade de conservação (uc) e como tal, configura-se como uma medida de proteção ambiental que visa preservar os ecossistemas naturais, para alcançar tal objetivo restringe e controla o uso dos recursos naturais, através dos órgãos de administração e fiscalização do Parque, possibilitando apenas pesquisas científicas e de educação, além de recreação e turismo ecológico. Tais restrições sem dúvida, são responsáveis pelos impasses e conflitos entre os moradores, proprietários de olarias e cerâmicas e os órgãos de administração e fiscalização do parque.

Além dos limites ecológicos ao crescimento e de suas possíveis soluções tecnológicas e econômicas, os conflitos e estratégias de poder pela apropriação da natureza estão determinando as formas sociais sancionadas e legitimadas de acesso seu uso dos recursos naturais (LEFF, 2001, p. 49-50).

As restrições de uso do Parque pelos órgãos de administração e fiscalização geram conflitos e disputas de poder pelos usos legais dos recursos naturais.

Foi constada a presença de olarias e cerâmicas, atividade de grande impacto ambiental e que contraria as restrições de uma área de proteção. Para Mundês e os demais povoados do entorno do parque a área tem vários significados dentre eles as atividades econômicas (MENDONÇA, 2009, p. 5)

Sejam os povoados que possuem como atividade econômica as olarias e cerâmicas, ou aqueles que trabalham com a agricultura, todos os povoados do entorno possuem uma relação de dependência com a área. Estudos anteriores deram conta que dentre os autores sociais que possuem poder econômico maior aliado ao conhecimento técnico conseguem se adequar as restrições legais e dá continuidade a sua produção

econômica, ao passo que aqueles com condição econômica menos favorecida permanecem constantemente inseguros receosos de usar indevidamente os recursos que o parque oferece e serem postos na ilegalidade. Leff (2001) esclarece que:

Coloca-se a possibilidade de repensar a produção e o desenvolvimento das forças produtivas como um processo aberto à recuperação e melhoramento das práticas tradicionais de uso dos recursos, integrando os saberes e os valores nos quais se arraigam as identidades culturais dos povos ao conhecimento científico e aos avanços da tecnologia moderna (LEFF, 2001, p. 64)

Na visão de Ennes (2010, p.137) “a criação do PARNASI precisa ser entendida dentro de um campo socioambiental constituído por diferentes agentes sociais (...)Esses grupos não são homogêneos e são constituídos por disputas e confrontos internos”.

Os agentes sociais mencionados por Ennes (2010) são os moradores das comunidades, os órgãos representantes do Estado e as empresas privadas, todos representantes de interesses que lhes são particulares e distintos.

De acordo com o estudo de Menezes (2004), “a percepção que o homem tem de se e da natureza, tem determinado as suas relações sociais, os modos e os meios de produção, configurando os estilos de desenvolvimento no decorrer da história humana”.

O modo com o indivíduo enxerga a natureza irá mediar suas relações, sejam elas econômicas, religiosas, culturais e tantas outras.

1.4. Questões ambientais e infância

Desde 2007, o GEPPIP vem desenvolvendo pesquisas, nas comunidades do entorno do Parque, com o objetivo de compreender as novas relações estabelecidas após a implantação do mesmo, visto que após sua criação as atividades sociais, econômicas, religiosas e tantas outras tiveram de ser reestruturadas.

Sabe-se que com a criação do Parque novas relações sociais emergiram, dada a dinâmica social, ora relações deixaram de existir, ora se reformularam.

O contexto econômico e cultural sofreu alterações e a população se viu obrigada a redirecionar suas práticas e relações. Conhecer todos estes fatores nos remete ao mundo dos adultos, mundo no qual permeiam relações de cunho econômicas, culturais e religiosas, todas relacionadas à cultura do adulto. Alçando o nosso olhar

superficialmente sobre os impactos causados com a criação do Parque, parece-nos visível somente o impacto causado nas vidas dos jovens e dos adultos, talvez porque estes sentiram as mudanças mais diretamente, em suas vidas, entretanto, parece-nos ser pertinente uma investigação sobre a influência desse acontecimento na vida das crianças destas comunidades.

Durante esse semestre, foram realizadas leituras relacionadas com as práticas de pesquisa e com a temática da infância. Todas as leituras realizadas servirão de subsídio para enfrentar os desafios encontrados durante as visitas de campo, quanto a estas suas realizações significaram a oportunidade de conhecer as comunidades, de se apresentar e de demonstrar o interesse em realizar a pesquisa naquele lugar.

Perseguindo nosso objetivo, pesquisar a questão ambiental e infância, tornou-se necessário saber quem são as crianças que vivem nas comunidades do entorno, o que pensam a respeito da criação do Parque, como e com quem aprendem sobre o parque, como percebem o meio no qual estão inseridas.

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola, e toda a gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão dos elementos constituídos da história da educação, da infância, da pedagogia e da escola (FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2009, p. 38).

Faz-se necessário nos dias, de hoje, aprender a ouvir as crianças e os jovens, visto que, na cultura atual a cultura da criança é vista sob a ótica do adulto e por este desprezada.

Faria, Demartini, Prado (2009) enfatizam que a criança enquanto ser social é eleita objeto de pesquisa, a partir de questões que envolvem o processo de democratização do ensino no Brasil, na busca de fornecer subsídios metodológicos para a formação de professores que trabalhem com crianças.

No que se refere às metodologias aplicadas em pesquisas com crianças, os autores ainda esclarecem que o melhor método para estudar e entender-las é ouvindo-as, dessa maneira o pesquisador tende a fugir da visão predominante do adulto. Salientam ainda, a necessidade de estabelecer com o entrevistado um vínculo inicial para depois dar início ao trabalho investigativo.

Dentre as metodologias de pesquisa aplicadas com criança destacam-se dois grupos; o primeiro grupo comporta os relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância e o segundo são os relatos de crianças.

Os relatos sobre as crianças são produzidos por indivíduos que já passaram por essa etapa da vida e em outra fase recobram o passado, trazendo à tona as representações da infância. É importante refletir sobre as várias conotações dadas pelo sujeito dependendo do momento em que a infância está sendo relatada.

Outro tipo de relato são os relatos das crianças, os quais consistem em dar voz aos pequenos para adentrar em sua cultura.

[...] os relatos construídos pelas crianças. Parto do princípio de que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem (FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2009, p. 7).

Pesquisar questão ambiental e infância, no Parque Nacional Serra de Itabaiana, exige, portanto, conhecer a história e a condição social das crianças. Dessa forma é importante conhecer as crianças moradoras das comunidades. Procurando atingir esse objetivo foi realizado um levantamento inicial sobre a população infantil das comunidades, junto a Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, durante o levantamento foi constatado que a escola do povoado Ribeira, atende 86 alunos, eles são em sua maioria filhos de lavradores. A escola oferece ensino da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, segundo a secretaria de educação, o índice de abandono é 3,1% e os níveis de repetência chegam a 37,5% nível considerado alto.

A escola municipal do povoado Mundês, oferece ensino da educação infantil ao 9º ano o ensino fundamental, a escola trabalha como programa de correção de fluxo (ACELERA). Os pais dos alunos em sua maioria se declaram lavradores. O abandono possui um percentual de 3% e a repetência 17,6%. Ainda tivemos acesso aos números do índice de desenvolvimento da educação básica o (IDEB), referente ao ano de 2010, na primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º a nota obtida foi 3.3, já nas series do 6º ao 9º ano a escola alcançou nota 4.1.

O dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação apontam que em ambos os povoados a ocupação dos pais dos alunos a maioria são agricultor contudo, Ennes (2010) afirma que estudos realizados no Mundês apontam outras ocupações como: aposentado/a, dona de casa, oleiro, caminheiro/motorista, manicure, mecânico,

merendeira e outros. Conhecer o cenário ocupacional dos moradores e dessa maneira a fonte de renda das famílias nos permite refletir sobre a realidade econômica das crianças, as circunstâncias em que a infância é vivida, atualmente.

Ainda procurando vislumbrar o universo de nossa pesquisa com esse objetivo foi desenvolvido levantamento de dados sobre as comunidades objeto da pesquisa, junto ao IBGE. As informações dizem respeito à população dos povoados agrupada por sexo e faixa etária.

Esses dados são importantes para o início do estudo porque através deles s podemos conhecer parcialmente a realidade das comunidades pesquisadas. Tomar conhecimento do quantitativo da população por faixa etária e sexo nos ajuda também a analisar o percentual da população em idade escolar, idade produtiva, de crianças, jovens, adultos e idosos, todas essas informações nos servirão para o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa.

É importante esclarecer que os dados obtidos até o momento, são por hora superficiais porque integram o início do trabalho de pesquisa ,mas esse trabalho será aprofundado com o acréscimo de mais informações durante a realização do trabalho de campo quando teremos mais acesso as crianças, os sujeitos de nossas pesquisa.

2. Metodologia

Quanto aos métodos utilizados para se chegar aos primeiros resultados dessa pesquisa, está em primeiro lugar à revisão bibliográfica comentada anteriormente, a qual possui estrita relação com os métodos de pesquisa a serem aplicados, durante as visitas de campo, textos como os Brandão (2007): Reflexões sobre como fazer trabalho de campo e Queiroz (1983): Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”, são textos que contribuirão para consolidá-la.

Ainda foram realizadas leituras que abordam metodologias de pesquisa com crianças, todo o trabalho de levantamento bibliográfico, realizado até, aqui, nos auxiliará mais adiante, durante as visitas de campo, a escolher e aplicar a metodologia mais indicada para realizarmos nosso trabalho com êxito.

Dando continuidade ao plano de trabalho foram realizadas duas visitas aos povoados, todas com o intuito de estabelecer uma aproximação inicial com as

comunidades, para conhecer os moradores e demonstrar nosso interesse em pesquisar a área. Atividade recomendada por Brandão (1983):

tempo de ‘contaminação’ com o local, ou seja, procuro não entrar diretamente numa relação de pesquisa. Não só não invadir o mundo das pessoas com uma atitude imediata de pesquisa, como também não me deixar levar de imediato sem um trabalho de coleta de dados (p. 13).

Durante visita feita ao Povoado Ribeira conhecemos a localidade e conversamos com alguns moradores, nesse mesmo dia também fomos aos povoados Serra e Bula-Cinza, nestes conhecemos alguns moradores e aplicamos um questionário piloto com o objetivo de identificarmos as possíveis falhas na elaboração do mesmo e testar a clareza e a objetividade das questões.

O questionário piloto, aplicado durante a visita de “contaminação” foi construído tendo como base o questionário aplicado pelo grupo, em 2008. Para construí-lo o grupo se reuniu e por meio de discussões foi decidido o seu conteúdo. Como se trata de um questionário experimental sua aplicação constituiu apenas uma tentativa de detectar possíveis falhas e imperfeições para serem corrigidas.

Durante esse período também foram realizadas reuniões mensais com todo o grupo, nas quais foram discutidos assuntos de interesse coletivo e individuais e planejamento de atividades. Além dessas ainda tivemos reuniões quinzenais para orientação individual.

Ainda foram desenvolvidas reuniões do grupo de leitura, nesses encontros ocorreram leituras e discussões sobre os textos, uma oportunidade para analisar e compreender os textos selecionados. As obras objeto de estudo do grupo neste semestre também foram fichadas. O cuidado de fichar as obras lidas se estende para todo o material estudado.

No atual estágio do trabalho desenvolvido, até aqui, percebe-se que todas as atividades iniciais desenvolvidas constituem a base que sustentará os trabalhos vindouros e a consolidação o projeto de pesquisa.

3. Resultados e discussão

Até este momento, a pesquisa feita nos permite ter acesso aos dados de pesquisas realizadas, anteriormente, nas comunidades, e através delas tomar

conhecimento de informações relevantes para dar continuidade ao atual projeto. Esse é o momento do relatório no qual desenvolveremos um diálogo entre os objetivos específicos da pesquisa e aquilo que os autores nos apontaram durante o levantamento bibliográfico, para a consolidação do trabalho de pesquisa.

Como parte de realização do plano de trabalho foram feitas duas visitas a campo, uma em cada povoado, numa tentativa de aproximação com o ambiente de pesquisa.

Até o momento, a pesquisa girou em torno de levantamento bibliográfico, a partir de leituras que julgamos importantes para compreender os três eixos temáticos norteadores do trabalho.

Inicialmente destacamos o texto de Brandão (2007) o qual reflete sobre a experiência de pesquisa de campo, apontando metodologias, esse autor expõe sua reflexão de uma maneira clara de modo que o pesquisador ao ler o texto projete-se nas experiências relatadas. A elaboração desse relatório também passa pela leitura de Faria, Demartini, Prado (2009) especificamente da obra; Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Essa obra também explana sobre metodologias, mas enfoca metodologias de pesquisa para serem aplicadas com crianças. A leitura desta obra é pertinente com objetivos da pesquisa, uma vez, que a proposta de trabalho é estudar a infância.

Ao se pensar nas melhores metodologias para aplicar com os pequenos, busca-se as que dêem conta de compreender as relações de poder, construção de identidades, os conflitos enfim, o universo infantil em sua complexidade. É evidente que esse trabalho constitui um universo a ser descortinado, pode-se dizer um grande desafio aos pesquisadores que buscam estudar a infância, mas o levantamento bibliográfico realizado apontou as metodologias de pesquisas mais indicadas para se ter acesso ao universo infantil.

Faria, Demartini e Prado (2009), ainda enfatizam a necessidade de estabelecer com o entrevistado um vínculo para depois dar início ao trabalho investigativo. O vínculo citado por esses autores também é recomendado por Brandão (1988) o que ela chama de tempo de “contaminação”.

Ainda refletindo sobre as metodologias de pesquisa são apontados os relatos orais, eles podem ser sobre as crianças ou sobre a infância e os relatos das crianças. Segundo Queiroz (2007), o relato oral contemporaneamente foi revalorizado dentre as

técnicas utilizadas pelos cientistas sociais como a mais eficaz para contrapor as quantitativas.

Um dos objetivos do plano de trabalho é identificar e analisar a dinâmica identitária produzida pelo processo de implantação do Parque Nacional Serra de Itabaiana nos povoados de seu entorno, para isso fez-se necessário a realização de leituras sobre identidade que nos possibilitou refletir sobre os processos de (re) construção de identidades, no contexto da implantação do Parque Nacional. Procuramos compreender os impactos e mudanças causados nas identidades dos moradores a partir da inserção de novos agentes sociais nas comunidades, após a implantação do Parque nacional. A realidade dessas comunidades que dependem economicamente do uso dos recursos da Serra e que com a criação do parque tiveram o aproveitamento desses recursos restringidos.

Um mundo caracterizado por mudanças cada vez mais freqüentes, rápidas, de transformações econômicas tem colocado as identidades em crise, o que (HALL, 2006, p. 9) chama de deslocamento ou descentração do sujeito. A fragmentação das identidades do indivíduo reflete nas relações sociais, culturais e individuais, o contato com essa obra nos ajuda a compreender as mudanças identitárias dos moradores dos povoados. É evidente que as mudanças identitárias estão relacionadas a dinâmica social, isso nos remete a concepção de identidade apresentada por Castells (1999) quando afirma que a identidade é construída socialmente através de relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi motivado pelo desejo de acrescentar mais informações aos estudos já realizados sobre as comunidades do entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana e pela necessidade que ainda há de construir uma rede de informações que dê conta dos impasses e conflitos existentes na área.

O plano de trabalho tem como objetivo identificar e analisar a dinâmica identitária produzida pelo processo de implantação do Parque nacional Serra de Itabaiana nos povoados de seu entorno, Ribeira e Mundês, compreendendo os impactos causados na vida dos moradores dessas comunidades a partir da atuação de novos agentes sociais que regulam e restringem o uso dos recursos oferecidos pela serra e aproveitados pelos moradores.

Este estudo reside, especificamente, em compreender como a questão ambiental contribui para o processo de socialização de crianças e para a produção de suas identidades, uma vez que, a criação do Parque deu origem a novas relações entre a comunidade e os órgãos públicos que passaram a influenciar na percepção das crianças que vivem na área, visto que após a implantação da unidade de conservação (UC) conflitos foram gerados e mudanças significativas ocorreram na vida dos moradores desta localidade causadas pelas imposições legais de proteção à área, que vão de encontro as atividades econômica desenvolvidas nos povoados e do modo de vida de seus moradores.

Portanto, todo o trabalho realizado até o momento, configura apenas o início das atividades, ou seja, a primeira etapa da pesquisa, a qual segundo o plano de trabalho tem como prioridade a revisão bibliográfica sobre metodologias de pesquisa, conflitos ambientais e identitários, aliados aos dados levantados em órgãos estatais, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana e o IBGE. A aproximação inicial do ambiente da pesquisa também faz parte desse primeiro momento. Particularmente essa etapa serviu para construir uma experiência inicial do fazer investigativo seja através de leituras, de levantamento de dados ou no contato com as comunidades, durante uma conversa ou na aplicação do questionário piloto, já mencionado nesse trabalho, todas as atividades ajudaram-me a alcançar os objetivos estipulados e servirão de base para o desenvolvimento das próximas etapas que consistem em levantamento quantitativo de dados através da aplicação de questionários e a utilização de técnicas como relato oral e história de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**. Rio de Janeiro, 2007.

ENNES, Marcelo Alário: Reestratificação social em áreas de preservação ambiental: o caso dos povoados Bom Jardim e Mundês em Itabaiana/SE. **Cadernos CERU**. São Paulo, 2010.

ENNES, Marcelo Alário. Identidade, Natureza e Sustentabilidade. In: SILVA, Antonio Carlos. **Filosofia e Natureza**. São Cristóvão, SE: EDUFS, 2007.p.184/199 .

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Demartini, Zeila de Brito Frabi. Prado, patricia Dias. **Por uma cultura da infância; metodologias de pesquisas com crianças**. 3.ed. Campinas, São Paulo, 2009.

HALL, *Stuart*. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEFF, *E*. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Manoel Messias: Identidade, poder e meio ambiente, 2010/1. Relatório parcial de Pesquisa-**PICVOL**. UFS/Itabaiana.

MENEZES, Luiz Carlos, uso sustentável da serra de Itabaiana: preservação ou ecoturismo? 2004, Dissertação de Mestrado; **Prodema**, UFS, São Cristóvão.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Cadernos do CERU**. São Paulo, 1988.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE SUA POLÍTICA DE
INSERÇÃO NO BRASIL.

Simone Benedita dos Santos Silva
Universidade Federal de Sergipe
simone_bene@yahoo.com.br

José Danilo Santana Silva
Universidade Federal de Sergipe
danilorock13@hotmail.com

Emanuele Maria Leite Suzart
Universidade Federal de Sergipe
emanuele_su@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A questão do livro didático sempre mereceu destaque nas discussões acerca da educação no Brasil. Não é recente a relevância que este livro exerce dentro do processo de ensino/aprendizagem, desde o século XIX há publicações de livros didáticos no país, porém apenas no século XX inicia-se o processo de produção em território nacional.

No Brasil, sua difusão se dá concomitantemente ao desenvolvimento de um projeto nacionalista para o país, através de políticas governamentais do então presidente Getúlio Vargas, que acelerou o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro com uma política de apoio a industrialização.

O discurso utilizado como pano de fundo para a difusão do livro didático no Brasil foi a democratização do ensino fundamental, desta forma, criou-se o Instituto Nacional do Livro Didático – INL, órgão que seria responsável por administrar tudo que fosse referente ao livro didático no país. Neste artigo, será realizada uma análise histórica de como a distribuição do livro didático adquiriu o caráter de política pública nacional bem como uma análise crítica acerca do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

A análise aqui exposta resulta do trabalho monográfico entregue ao Departamento de Biologia da UFS. Para sua conclusão foram realizadas entrevistas com educadores de três escolas públicas municipais de Aracaju/SE bem como com

responsável pertinente as questões do livro didático da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Aracaju. As entrevistas serviram de base para análise da política de distribuição do livro didático via PNLD na cidade de Aracaju.

1. História do livro didático no Brasil: um breve histórico

Desde sua criação o livro didático exerce grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, por constituir-se como o principal recurso didático, sendo por este motivo, ligado diretamente à identidade do educador. Seu papel histórico na educação da sociedade de classes figura-se através das variadas facetas adquiridas ao longo da história da educação, moldando-se sempre à dinâmica da realidade política e econômica brasileira.

os livros didáticos no Brasil durante o século XIX eram trazidos da Europa, pois, a produção nacional era proibida por Portugal. Tais livros, importados, figuravam apenas entre aqueles da classe com grande poder aquisitivo e eram trazidos preferencialmente da França. (CRUZ *apud* SANTOS, 2008, 63).

No Brasil, o livro didático começa a ser difundido no início do século XX, por conta da ampliação da educação básica. Essa difusão inicia-se mais especificamente em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro - INL, órgão que inicia suas atribuições em 1934 com o governo Vargas. O objetivo do INL era institucionalizar políticas de implementação do livro didático no país. A partir de então, inicia-se o processo de discussão acerca do livro didático em território nacional, decorrente das modificações no modelo de ensino que por sua vez eram decorrentes da intensificação do desenvolvimento capitalista.

As mudanças econômicas brasileiras exigiam algumas alterações no modelo educacional. Assim, inicia-se a difusão de uma ideologia de caráter patriótico, elevando e justificando o Estado do governo Vargas. Após a criação do INL, em 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, criou-se uma comissão para controle de produção e circulação dos livros, a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD que, na visão de Freitag (1989) possuía mais uma função de controlar político ideologicamente o conteúdo do livro didático do que uma preocupação pedagógica. A CNLD caberia garantir que apenas os livros que possuísem cunho nacionalista, fossem aprovados para circulação nas escolas.

O INL e a CNLD eram regidos pelo Ministério da Educação sendo influenciado diretamente pelo Estado centralizador das questões pertinentes à ideologia difundida no livro didático, assim, as questões didáticas acabaram por tornando-se secundárias. Todavia, a CNLD despertou questionamentos quanto a sua legitimidade e seu funcionamento, assim em 1945, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 institui-se a escolha do livro didático pelos professores. Vale ressaltar que neste período o livro já era obrigatório no Brasil.

A política do livro didático permaneceria sem maiores alterações até o fim do governo Vargas. Contudo, após o Golpe Militar de 64, mudanças significativas começaram a surgir no âmbito da produção e distribuição do livro, sobretudo após a associação do governo brasileiro e do governo norte americano em 1966, ato que culminou na elaboração do decreto 58.653, criado pelo então presidente Castelo Branco, criando então o Conselho do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). *“Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos”*. (FREITAS; RODRIGUES, 2007, 3).

O COLTED era financiado, principalmente, pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) ligada diretamente ao programa Aliança de Progresso do governo estadunidense de John Kennedy na década de 60. Este programa tinha como objetivo impedir quaisquer tipos de movimentação revolucionária comunista na América Latina, não poupando dispêndios financeiros para alcançar esse objetivo.

Todavia, há críticas por parte do governo brasileiro que modifica o decreto de criação do COLTED, que passa de Conselho a Comissão através do decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, no qual,

além de modificar o nome da nova instituição responsável pelas políticas do livro didático, que de *conselho* retornou à *comissão* ratificou-a como órgão encarregado por “[...] incentivar, orientar, coordenar, e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 59.355/66, Art. 1º).

A destituição do COLTED ocorreu em 1971 no governo de Emílio Garrastazu Médici por conta da instituição do decreto n. 68.728 que passa suas

atribuições e recursos para o INL, passando, posteriormente, para o controle da Fundação Nacional do Material Escolar- FENAME que assume as atribuições a seguir:

definir as diretrizes quanto à produção e distribuição de material didático, inclusive livros, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização, bem assim quanto à formulação de programa editorial e correspondentes planos de ação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 979/1967, Art. 1º).

Em 1976, o governo passa a comprar os livros didáticos com financiamento do FNDE, porém, segundo Freitas; Rodrigues (2007) a aquisição não supriu toda a demanda de livros didáticos, como consequência muitas escolas municipais não receberam livros.

A partir de 1983, A FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE que será responsável pelas políticas públicas destinadas aos educandos.

Em 1985, sob o governo de José Sarney é criado o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD que garante a aquisição de livros didáticos apenas para o ensino fundamental segundo Art.1º do decreto 91.542/1985: Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. (BRASIL, 91.542/1985, Art. 1º).

Além da meta de atender a todos os estudantes de primeira à oitava série, outras mudanças substanciais foram elencadas para esta política social destinada à educação. *“A lei estabeleceu uma descentralização do processo avaliativo do livro escolar, inserindo o professor na análise e na indicação dos livros a serem adotados, situação que seria revertida mais tarde”* (SILVA, 2006, 76). A reutilização do livro também foi motivo de enfáticas discussões nesta época, cabendo, portanto, maior avaliação na qualidade física do livro didático.

Desde sua implantação até os dias de hoje, o PNLD vem, sofrendo diversas modificações, sobretudo após a aprovação da LDB (1996), a qual prevê algumas alterações para o sistema educacional afetando, conseqüentemente, a elaboração do livro didático.

Também em 1996, há a extinção da FAE, como consequência, o PNLD será regimentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia

federal, ligada ao Ministério da Educação – MEC. Agora, caberá ao FNDE gerir o PNLD com os recursos advindos principalmente do Salário-Educação.

Desde então, o Conselho Deliberativo do FNDE regi o PNLD sob a égide das resoluções do MEC. Como consequência, através da Resolução n. 003, do Conselho Deliberativo do FNDE (21 de fevereiro de 2001), o Conselho prevê melhorias para a educação fundamental considerando os propósitos de democratização da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, prevendo como objetivo para o PNLD,

Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, inclusive Cartilha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Dicionário da Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD. (FNDE, 003/2001, Art. 1º).

Nova meta estabelecida nesta resolução é o caráter de centralização/descentralização proposto para o PNLD que será executado de forma

I - Centralizada: quando as ações que compõem o processo de aquisição e distribuição dos livros didáticos e dicionários da Língua Portuguesa às escolas forem desenvolvidas pelo FNDE e

II - Descentralizada: quando o FNDE repassa recursos às Secretarias de Educação dos estados ou municípios, responsáveis pela execução de todas as ações desenvolvidas no processo de aquisição e distribuição do livro didático às escolas públicas do ensino fundamental, conforme o cronograma constante do Anexo I a esta Resolução. (FNDE, 003/2001, Art. 3º, § I e II).

Prevendo critérios tanto para execução do PNLD centralizado quanto para o PNLD descentralizado.

Nesta mesma resolução 003/2001, ficou assegurado que os livros teriam validade de três anos consecutivos e que haveria complementação anual de acordo com o censo escolar referente ao crescimento de matrículas realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP.

Em 2003, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

um projeto piloto (2005-2007) de assistência ao Ensino Médio com livros escolares de Matemática e Língua Portuguesa, sendo todos os

procedimentos de avaliação, aquisição e distribuição subsidiados pela proposta do PNLD do Ensino Fundamental (SILVA, 2006, p. 77).

Nos anos 80 e 90 as críticas relacionadas aos livros didáticos foram extremamente intensas, obrigando o MEC a exigir alguns critérios de avaliação para aprovação dos livros antes de serem distribuídos nas escolas, culminando então na elaboração de um Guia do Livro Didático que possui a função de auxiliar os educadores na escolha do livro didático.

Os principais pontos de avaliação exigidos pelo MEC eram erros conceituais e citações de textos, gravuras, que incitassem preconceitos de qualquer natureza. Havia também certa preocupação com a qualidade do material de produção de livros. Esta avaliação despertou a fúria de editoras que tinham garantidos volumosos valores orçamentários através das aquisições dos livros didáticos.

O caráter mercadológico do livro didático movimentava bilhões de reais anualmente, só no ano de 2011, no qual foram adquiridos livros para o ensino fundamental maior foram destinados, segundo dados do FNDE R\$ 880.263.266,15, comprovando o quanto o livro didático se tornou mercadoria e a escola pública “clientela” das editoras que disputam vorazmente a aprovação no PNLD e a aquisição de suas coleções pelo máximo de escolas possíveis.

É nítida a ligação existente entre a produção e distribuição de livros didáticos no Brasil e as políticas públicas governamentais tanto para educação quanto para outros setores da sociedade, onde a principal preocupação é manter certa unidade com a ideologia da classe dominante. Fato comprovado através dos inúmeros decretos, leis e resoluções que regem o livro didático no Brasil.

Atualmente no estado de Sergipe a adesão ao PNLD é de praticamente 100% dos municípios. O estado possui 75 municípios e destes 74 aderiram ao PNLD 2011 garantindo a aquisição de livros didáticos para o ensino fundamental maior. Com tamanha adesão faz-se necessário uma avaliação mais elaborada acerca dos critérios para escolha dos livros didáticos do guia do livro didático bem como uma análise política do PNLD em suas diversas nuances.

2. Guia do livro didático e avaliação do PNLD.

Em 1991 são estabelecidos critérios de avaliação do livro didático, sendo formada uma comissão de análise para elaborar o guia do livro didático para subsidiar a escolha dos educadores. Nesta comissão não havia educadores do ensino fundamental e médio, os sujeitos reais que irão utilizar o livro didático. Estes não participam da elaboração das análises dos livros didáticos, ficando esta a cargo de uma comissão de pareceristas, de professores universitários, os quais lidam com uma realidade de ensino completamente diferenciada.

Além dos professores universitários, a elaboração dos guias é realizada por vários órgãos vinculados ao MEC. Os principais critérios utilizados para adoção dos livros didáticos segundo o guia para aquisição do PNLD 2011 foram:

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; II. Ética e cidadania: observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; IV. Conteúdo: correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. (BRASIL, 2010, 21-22).

Podemos observar, através dos critérios expostos para adoção do livro didático, o quão forte é a presença do Estado dentro das determinações para se adotar os livros didáticos que serão utilizados nas escolas brasileiras. Os conceitos expostos nos critérios de adoção tais como: ética e cidadania, deverão estar em consonância com os objetivos destinados à educação pelo governo federal.

No município de Aracaju, a escolha dos livros didáticos é feita pelos professores nas escolas. Segundo a SEMED, a escolha se dá trienalmente através de reuniões realizadas nas unidades escolares nos anos anteriores à escolha. A cada três, anos ocorre uma nova escolha e uma nova remessa de livros será escolhida para serem trabalhados nos três anos subsequentes.

O pedido é feito via internet: *“O Ministério envia para as escolas cartas com login e a senha para que o gestor da escola faça o pedido via internet”*, informação procedente da SEMED Aracaju. Assim, o professor possui três opções para escolha do livro, em ordem de prioridade, caso o primeiro da lista, por uma razão ou outra, não possa ser enviado pelo MEC haverá ainda duas opções na lista.

O MEC envia para as unidades de ensino o Guia do Livro Didático, também disponível no site do MEC, que conterà a seleção de livros aprovados para a escolha, as disciplinas deverão possuir a mesma coleção didática, ou seja, a disciplina de ciências deverá escolher a mesma coleção para todo o ensino fundamental maior e assim ocorrerá com todas as outras.

Durante o período que antecede a escolha, as editoras não poderão fazer visitas às escolas, antes desse período elas poderão fazer visitas para mostrar às mesmas seus livros. Segundo a SEMED de Aracaju *“o que não pode é no período de escolha receber visita de editora nenhuma, elas são orientadas, não pode entrar nos espaços da escola, não pode fazer reunião, nada, se pegar o diretor responde processo por isso”*.

Antes de comporem o Guia do Livro Didático todos os livros inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), há edital para essa inscrição, são analisados por educadores de diversas universidades do Brasil. Os livros que atenderem as exigências do MEC estarão participando do PNLD.

No quesito escolha do livro didático todos os professores entrevistados confirmaram que realmente a escolha, atualmente, é fruto da seleção dos educadores. Contudo, um dos entrevistados diz que a realidade nem sempre foi assim,

“mas já teve problemas no início, é que livros adotados pela equipe dos professores, que em votação teve até um consenso que por unanimidade escolheu o livro “x”, no ano seguinte chegou para trabalhar com os alunos outro livro... disseram que foi questão de licitação, problemas lá na área de licitação, mas isso não está ocorrendo mais... eu mesmo, um livro que adotaram um ano ai, eu mesmo não quis nem saber”.

No que concerne aos critérios adotados pelos professores para escolha do livro didático evidenciamos que a principal preocupação diz respeito à transmissão do conteúdo, quando o livro é analisado, como afirma um dos entrevistados:

“olha, primeiro eu percebo que o pessoal gosta de trabalhar com os livros que já conhecem. Quando a gente recebe para analisar e tem um certo tempo, então os critérios principias é questão de conteúdo, certo? Como é abordado o conteúdo, como eles preparam os textos, dos livros... e que faça com que o professor... é... transmita melhor para o aluno...”

Este outro educador entrevistado afirma “... *tem que ser uma linguagem adequada para clientela*¹⁴ *que eu estou trabalhando*”. Podemos perceber, através dos relatos dos professores, que a maior preocupação é com a transmissão do conteúdo, mas em nenhum momento das entrevistas os professores questionam como estes conteúdos chegaram a ser padronizados como o que deve ser apreendido nas escolas.

Não há uma preocupação com orientação teórico metodológica incutida nos livros didáticos. O importante é fazer com que o estudante apreenda o conteúdo, conclua o ano letivo e passe para o próximo ano. Não importa o quão útil será esse conhecimento para a realidade do estudante, para a comunidade na qual ele está inserido e para a sociedade em geral.

Quanto aos guias do livro didático a SEMED de Aracaju afirma que estes chegam às escolas em tempo hábil para auxiliar nas escolhas e, após a chegada do guia, que também está disponível no site do MEC, os professores se reúnem para então realizarem as escolhas dos livros que melhor se encaixarem nas suas realidades. Contudo, em entrevistas com os professores da rede municipal de ensino podemos constatar que muitas vezes o guia não é utilizado como parâmetro para escolha, esta fica restrita a edições mais “conhecidas”, em outras ocasiões não há sequer uma discussão unificada, com todos os docentes da escola para esta escolha como frisa um dos professores entrevistados:

“a escola marca reunião por turno, porque para todos é difícil. Porque você sabe que não existe uma integração na dedicação destinada à escola para isso, muitas vezes nós estamos em outras escolas e fica difícil a gente juntar todo mundo, até porque mesmo no sábado nem todo mundo vem, nem todo mundo pode vir”.

Acaba que a escolha, que já é restrita a poucas editoras, fica cada vez mais concentrada em um número mais reduzido ainda de editoras que, por serem mais “conhecidas” monopolizam quase todo o mercado de livros didáticos no país. Segundo Höfling (2000), no ano de 1994 as aquisições de livros didáticos pelo Estado foram advindas, basicamente, de seis editoras, conforme dados da FAE/1994:

do total gasto pela FAE com aquisições de livros (segundo o relatório, R\$ 118.704.786,54), a incrível soma de R\$ 109.361.922,85 foi destinada a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total. Ou seja, cerca de 90% do total de recursos públicos da FAE para compra e distribuição de livros didáticos foi alocado para um grupo que não

¹⁴ O professor entrevistado utiliza o termo “clientela” para referir-se aos estudantes, isso se dá ao longo de toda a entrevista.

atinge 20% do total de editoras inscritas no programa. (HÖFLING, 2000, 166).

Dados mais recentes confirmam as impressões de Höfling, das seis editoras que monopolizavam o mercado do livro didático no ano de 1994 quatro permanecem no ranque das editoras que mais vendem livros ao Estado, são elas: FTD, Saraiva, Scipione e Ática, segundo dados do PNLD 2011.

Tabela 01 – Editoras que lideraram o ranking de vendas de livros didáticos em 2011.

Editora	Títulos Adquiridos	Valor Total/R\$
MODERNA	222	161.366.197,83
*FTD	288	162.933.319,18
*ÁTICA	306	148.288.428,80
*SARAIVA	254	140.390.289,36
*SCIPIONE	252	120.230.592,21
POSITIVO	114	27.187.572,29

Fonte: PNLD/2011 – FNDE/MEC – Relatório Final.

* Editoras que lideram o ranking de vendas de livros didáticos desde a década de 90.

Segundo dados do relatório de aquisições do PNLD 2011 da FNDE, foram gastos R\$ 880.263.266,15¹⁵, destes R\$ 760.396.399, 67 foram investidos em apenas seis editoras das vinte editoras que conseguiram aprovar suas coleções no PNLD 2011, ou seja, cerca de 87% do valor total utilizado pelo estado com compras de livros didáticos está concentrado em apenas 30% das editoras.

Quando foi perguntado aos professores se havia preferência por alguma editora, dentre essas mais “conhecidas”, a resposta foi unânime, eles afirmam que não há preferência por editora “a” ou “b”, eles dizem analisar apenas os conteúdos. Contudo, evidencia-se na fala dos professores que muitos optam por livros de editoras que detém maior domínio no mercado do livro didático, fato constatado através dos últimos relatórios do FNDE no qual pode-se observar o crescente e acentuado monopólio de determinadas editoras.

¹⁵ Relatório de aquisições por editoras PNLD 2011 disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portal/index.php/pnld-dados-estatisticos>>.

Certamente, essa constatação não ocorre por acaso, ainda segundo Höfling no início da década de 90, conforme relatório de Processo de Gasto Público – PGP elaborado por CASTRO (1996), assim eram tomadas as decisões referentes ao PNLD:

d) a organização das decisões sobre os quantitativos a serem adquiridos na DADP (Diretoria de Apoio Didático Pedagógico) foi realizada em reuniões “fechadas” entre os burocratas especialistas da FAE e os representantes das editoras, o que potencializou ainda mais a existência da rede de intermediações e permitiu a manutenção e entrelaçamento das conexões entre a indústria livreira especializada na produção de livros didáticos e os dirigentes da FAE; e) as editoras líderes tinham até um calendário especial para as negociações, eram as primeiras e dispunham de um tempo maior para discutir suas propostas; (...) h) as encomendas, em alguns momentos, foram quase que totalmente pagas antes do recebimento, 50% no ato da assinatura do contrato, 25% na entrega de 75% dos livros encomendados e o restante no dia da entrega total dos livros. (Castro *apud* Höfling, 2000, 166).

Na rede municipal de ensino de Aracaju as três editoras mais requisitadas em 2011 para aquisições de livros didáticos foram: Ática ¹⁶(59%), Scipione (13%) e FTD e Moderna empatadas com 9% das aquisições. Logo, podemos observar que o município não foge a regra do monopólio das editoras.

Atualmente, segundo Silva *apud* Santos (2008), há um acordo econômico entre as editoras e o Estado para garantir a redução do valor unitário do livro,

A anulação dos riscos sobre o estoque e a proporção colossal das encomendas permitem que as negociações sejam fechadas a preços ínfimos, considerando-se os preços da venda no varejo, e tendo-se em vista que as editoras ficam dispensadas de custos com transporte e com o setor livreiro. Nos últimos anos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia do MEC, negocia os títulos didáticos com as editoras a partir de uma unidade de medida peculiar: a quantidade de cadernos tipográficos – os blocos que reúnem, em folhas, as páginas de um livro. As escolas têm o direito de escolher duas opções de livros para cada disciplina no catálogo avaliado, encaminhadas ao PNLD, que, nacionalmente, compra a primeira opção escolhida, desde que não haja impedimentos na negociação com as editoras; neste caso, o Estado adquire a segunda opção. A exceção a esse esquema é o estado de São Paulo, onde a organização da escolha e o envio dos exemplares às escolas, inclusive uma parcela do financiamento, passaram a ser responsabilidade do governo estadual desde 1995. O governo paulista dá-se a liberdade de escolher a compra do livro menos volumoso. Essa prática motivou as editoras a aplicar uma estratégia junto aos professores: instruí-los a escolher

¹⁶ Dados de porcentagem calculados com base nos dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/index.php>

como segunda opção um livro mais “grosso”, para que a primeira, a do professor, seja realmente adquirida” (SILVA, *apud* SANTOS, 2008, 74).

Podemos constatar que o monopólio de algumas poucas editoras, evidenciado no final do século XX, perdura, também, pelo século XXI, com o diferencial de que nos últimos anos os valores angariados por estas editoras têm aumentado de maneira avassaladora.

Contudo, é sabido que as editoras que mais investem em marketing são as que mais vendem seus livros, por possuírem maior poder de penetração e circulação entre seus “clientes” Höfling, (2000), ocupando assim, posição de destaque no mercado de livros didáticos, fato que induz, aliado a outros fatores, certo condicionamento na escolha realizada pelos educadores.

Como consequência, estas editoras, possuem grande poder de decisão na esfera de distribuição e circulação do material didático. Fato que chama a atenção de Höfling, *“O que coloco em discussão aqui é o papel desempenhado por representantes de setores privados na definição de uma estratégia de intervenção (como é o PNLD) no interior de uma política pública social (como é a educação)”* (HÖFLING, 2000, 168).

A centralização de um pequeno grupo editorial remeterá, inevitavelmente, a certas dúvidas quanto à perspectiva descentralizadora defendida pelo programa, conforme, Art. 3º da resolução 003/2001. O professor possui um poder de escolha ilusório, visto que, este participa apenas do processo final de escolha do livro didático, quando este já foi previamente selecionado por outros sujeitos que não estão envolvidos diretamente com a educação dos ensinos fundamental e médio, mas que, certamente possuem uma série de interesses que, por vezes, não são os mesmos dos educadores.

As reformas educacionais ocorridas na década de 90 decorrentes da massificação do ensino público brasileiro levaram o Brasil ao posto de maior comprador/distribuidor de livros didáticos no mundo. Muitas das discussões que envolviam a utilização do livro didático perpassavam pela prática dos professores em sala de aula, visto que, estes evidenciavam certo despreparo, talvez até proposital em sua formação, na utilização do material didático proposto.

Não se pode desconsiderar, a falta de investimento governamental na formação dos professores, no entanto, o poder público sempre apontou com objetivos que divergiam dos verdadeiros fins de como deveria ser a educação e nesse âmbito, valorizou-se muito mais, o controle da população e as questões econômicas. (SANTOS, 2008, 67).

Em detrimento deste fato, a responsabilidade que outrora era do docente, pois os livros das décadas anteriores possuíam pouco rigor técnico sendo constituídos por textos bases que seriam aprofundados didaticamente pelos educadores, agora é relegada ao livro didático, que ainda hoje, se estabelece, em diversas ocasiões, como fator determinante nas aulas. *“O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula”*. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, 124).

Assumindo o livro didático a responsabilidade do professor, uma vez que dita praticamente todo o conteúdo sistematizado a ser ministrado, o controle fica por conta do MEC que impõe aos editores suas normas curriculares, pois segundo Silva (2006) o Estado mantém currículos fechados e inflexíveis. Os livros didáticos escolhidos pelo MEC serão, justamente, os livros elaborados por autores que não se opunham aos objetivos traçados por ele.

Se por um lado muitos autores extinguem ao máximo suas concepções intelectuais na elaboração dos materiais didáticos no intuito de aproximar-se dos guias curriculares elaborados pelo MEC, para assim, garantir a compra de seus livros pelas editoras, por outro lado os livros escolhidos pelos MEC são de autores que já possuem uma concepção de mundo previamente estabelecida. Infere-se que não há um consenso dentro da comunidade científica acerca de uma única concepção de mundo, ao passo que no livro didático evidencia-se a própria negação da ciência enquanto campo de embate, uma vez que o MEC toma uma única visão de mundo como verdadeira, dando ao estudante a ideia de um falso consenso científico, que por sua vez é ideológico.

O livro didático no Brasil é uma mercadoria, assumindo, assim, todas as características da relação entre produção – distribuição – circulação e consumo. *“Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas”* (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, 62). Tudo para manter a venda dos livros para o Estado.

Não podemos negar a relevância do PNLD no sentido de garantir o acesso ao material didático, principalmente, para “às crianças necessitadas” (como explicitado já no cap. I, art. 8º do decreto nº 1.006 de 30/12/38). Contudo, é preocupante, como já explicitado por Höfling (2000), a intervenção de setores privados no interior do PNLD,

que é uma estratégia de política pública para a educação, além do condicionamento na escolha do educador.

Para os entrevistados o PNLD, até então, tem cumprido com suas metas de distribuição dos livros, porém, na análise destes:

“o que tá faltando é muitas vezes cobrança nas escolas para conservação desse livro, pois são três anos e as vezes no segundo ano já não tem livro mais para todo mundo, não há fiscalização, não há cobrança, no terceiro ano muitas vezes o professor trabalha sem o livro porque não tem”.

Assim, cabe uma análise crítica acerca do PNLD, sobre seu funcionamento e sobre a participação dos órgãos envolvidos nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância do PNLD no desenvolvimento educacional do Brasil, por assegurar aos estudantes um conteúdo sistematizado acerca do que deve ser ensinado nos diversos níveis de ensino do país. Todavia, as decisões tomadas acerca do programa não deveriam ser exclusividade do estado, estas deveriam perpassar por todos os sujeitos envolvidos neste processo, no sentido de buscar melhorias nos resultados obtidos.

Assim, faz-se necessário uma análise crítica acerca dessa política pública no sentido de compreender sua atuação na educação pública brasileira bem como suas limitações. Para tanto, é imprescindível a contribuição dos educadores na análise acerca do PNLD, uma vez que, estes são os sujeitos que utilizam os livros didáticos como instrumento de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 06 de Out. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 06 de Out. 2011.

BRASIL. Decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e

revoga o Decreto número 58.653/66. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>>. Acesso em: 04 de Out. 2011.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>>. Acesso em: 04 de Out. 2011.

BRASIL. Decreto-lei n. 979, de 20 de outubro de 1969. Altera disposições da lei n.5.327, de 2 de outubro de 1967. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 04 de Out. 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, Neli Klix.; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em: 17 de Ago. 2011.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 003, de 21 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/res_03_210201.pdf>. Acesso em: 06 de Out. 2011.

Guia dos livros didáticos: PNLD 2011: **Ciências.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Notas Para Discussão Quanto a Implementação de Programas de Governo: **Em Foco o Programa Nacional do Livro Didático.** *Revista Educação & Sociedade*, nº 70, p. 159/170, ano XX, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>> Acesso em: 04 de Out. 2011.

SANTOS, Ricardo Menezes. A Política do Livro Didático no Brasil. In: **A Questão Agrária: Uma Análise a Partir das Políticas de Governo para Educação e da Realidade nas Escolas em Sergipe.** São Cristóvão, (Monografia) Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2008.

SILVA. Jeane Medeiros. O Livro Didático no Contexto Brasileiro: as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica. In: **A Constituição dos Sentidos Políticos em Livros Didáticos de Geografia na Ótica da Análise do Discurso.**

Uberlândia, (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2006.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E
DESAFIOS.

Emanuele Maria Leite Suzart
Universidade Federal de Sergipe
emanuele_su@hotmail.com

José Danilo Santana Silva
Universidade Federal de Sergipe
danilorock13@hotmail.com

Simone Benedita dos Santos Silva
Universidade Federal de Sergipe
simone_bene@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação do campo é uma necessidade concreta dos sujeitos sociais do campo, que sempre foram excluídos do direito à educação. Por isso, os movimentos sociais do campo se organizaram para garantir propostas pedagógicas para atender aos sujeitos sociais, suas formas de resistências, os saberes tradicionais, seu modo de vida, caminhando em direção à conquista da escola.

Para compreendermos melhor essa necessidade, resgatamos a concepção de educação do campo e seu conceito voltado para a especificidade do campo, a partir da sua construção pelo movimento Por uma Educação do Campo ressaltando alguns de seus marcos históricos.

Em seguida descrevemos o Programa Pró-Jovem Campo Saberes da Terra. E por fim, foi feita a análise documental, procurando identificar concepções conceituais Agricultura Familiar/ Campesinato/ Pluralidade; Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia, utilizando o Projeto Político Pedagógico do Programa Pro Jovem Campo-Saberes da Terra, como também, os cinco volumes dos Cadernos Pedagógicos Educadora e Educadores divididos nos seguintes temas: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.

Já que o Programa é uma das formas de responder às demandas dos movimentos sociais por parte do estado está na criação de programas educacionais para amenizar o baixo nível de escolaridade, entre eles, a conclusão do ensino fundamental de jovens e adultos.

1. Educação do Campo

No final dos anos 1980, saindo do regime militar e vivenciando um processo de redemocratização do país, a sociedade civil brasileira participa de forma fundamental na reivindicação pelos diversos direitos, sendo um deles, a educação.

A educação de acordo com a Constituição de 1988 se constitui quanto um direito de todos, sendo implantada através de um modelo universal da educação para qualquer uma das realidades, sendo ela camponesa, quilombola ou indígena. Apesar de não ser materializada nas diversas realidades quanto um direito, percebemos que a universalidade da educação se constrói pelas exclusões por desconsiderar as especificidades e diferenças.

Segundo Arroyo (2007),

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais (p. 161).

Sendo assim, as formulações pedagógicas, os livros didáticos, o currículo, os conteúdos e a formação de educadores e educadoras, acabam sendo referenciados na educação universal, excluindo qualquer possibilidade de reconhecimento da particularidade do campo. Consequentemente, a proposta pedagógica de educação acaba por se resumir a uma educação que seja adaptada aos camponeses, indígenas, quilombolas e outros (ARROYO, 1999).

Foi através desta percepção que em 1990 se consolidam alguns movimentos organizados por diversos setores como movimentos sociais, sindicatos de professores, movimento estudantil e ambientalistas, pela a universalização do direito à educação básica e as diversas modalidades de educação (EJA, educação especial, educação do

campo) abrindo possibilidades de conquistas por direitos (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012).

Colocando o reconhecimento da especificidade do campo necessário, e Caldart (2004) complementa:

[...] pensar educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais, de um determinado grupo social, ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, de sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em uma dado momento histórico (p. 12).

Diante deste reconhecimento, que as discussões sobre a educação do campo são marcadas pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, Luziânia (GO), porém a proposta nasce no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Na conferência, foram levantadas reflexões a cerca da educação básica do campo e a necessidade de sua vinculação a um projeto de desenvolvimento do campo que atendesse às necessidades dos camponeses através de políticas públicas.

A I Conferência foi promovida pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UnB (Universidade de Brasília), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Em 1998, também foi criado Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que estabeleceu uma aproximação entre os movimentos sociais do campo e a universidade pública, colaborando com a luta dos camponeses e na formação em diferentes níveis. Criado na luta da Educação do campo, o Pronera expressa uma demanda concreta dos movimentos que lutam pela Reforma Agrária.

Assim, o movimento “Por uma Educação do Campo” consegue articular diferentes movimentos camponeses e instituições em torno da defesa de uma educação do campo, educação essa que insira o seu principal sujeito camponês na construção, respeitando assim sua identidade, sua cultura, seu modo de pensar a vida e sua luta. Segundo Caldart (2002), a “perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, e organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (p. 19).

Em 2002, foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº1//2002 do Conselho Nacional de Educação), um grande ganho para o conjunto das organizações no âmbito das políticas públicas.

Em 2004, com a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, houve uma ampliação de organizações em torno dessa luta que passaram a fazer parte da Articulação Nacional por uma educação do campo. Foi nessa conferência que também se estabeleceu o consenso de lutar pela educação do campo dentro da esfera pública e confirma Caldart:

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas públicas que garantam a massivamente, levando à universalização do real e não apenas no princípio abstrato (CALDART, 2012, 260).

Para além das políticas públicas, os movimentos sociais na tentativa de defender o seu projeto de sociedade e criam formas que organizem os camponeses para contrapor aos projetos educacionais colocados pelo Estado.

Protagonizados pelos sujeitos do campo, o movimento “Por uma Educação do Campo”, se caracteriza como um movimento social classista que se posiciona a respeito de problemas sociais, que, neste caso, está relacionada à educação do campo.

Todos esses momentos históricos foram importantes, pois foi através das mobilizações de organizações e de sua continuidade até os dias atuais, que se pôde garantir formulações teóricas, concepções, construção de conceitos e metodologia de uma educação voltada para a realidade do campo.

Isto comprova que o campo em movimento, e construindo uma educação baseada na formação crítica, que lhe dê possibilidades de interpretar as contradições de sua realidade para que a intervenção seja de qualidade, afim de transformá-la. Essa educação também pode colaborar para reorientar a relações sociais, de trabalho e com a natureza. E por fim, que valorize seus saberes e a identidade dos sujeitos envolvidos.

2. Programa Projovem Campo Saberes da Terra

Através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) afim de escolarizar o povo do campo implementou o Programa Saberes da Terra- Programa Nacional de Educação de Jovens e adultos integrada com a qualificação social e profissional para agricultores e familiares. Sendo este, o segundo e mais recente política de educação de jovens e adultos voltadas para o campo.

No ano de 2005 e 2006 foi implementado o Projeto piloto Saberes da Terra. E em 2007, com o resultado das experiências de cada programa, o Programa Nacional de Inclusão de Jovem, foi instituído. O ProJovem está dividido em quatro modalidades, e entre as modalidades está inserido o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Tal programa direcionado à escolarização de jovens agricultores/as para o nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada com a qualificação profissional e social. O Programa tende a fortalecer e ampliar o acesso de jovens agricultores, na faixa etária de 18 a 29 anos, ao ensino formal. Possuindo como meta até 2011 atender 275 mil jovens agricultores.

A organização curricular do projovem tem como referencial a formação humana, o modo de produção e reprodução, as relações sociais e históricas, políticas e culturais dos jovens e suas comunidades do campo. A formação integrada entre a formação geral e a qualificação profissional e social, tem como objetivo, construir o conhecimento entre os dois saberes, para uma melhor atuação no processos de transformação do campo.

A partir desta perspectiva, a organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Dentro deste eixo articulam entre si alguns eixos temáticos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento sustentável e Solidário com enfoque territorial; sistemas de produção e processos de trabalho no campo; economia solidária e cidadania, organização social e políticas públicas.

Áreas do conhecimento como Linguagem Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, vão estabelecer vínculos com eixos temáticos.

Para a qualificação profissional foi construído um arco ocupacional, integrado às áreas de conhecimento e o eixo articulador, que propõe um conjunto de atividades que serão realizadas pelos agricultores em suas comunidades. O arco

ocupacional de Produção Rural Familiar é composto por 5 ocupações: sistema de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura.

A proposta curricular do ProJovem do Campo- Saberes da Terra são organizado tempos e espaços formativos para a efetivação dos processo de ensino aprendizagem baseada na metodologia da Pedagogia da Alternância. A alternância é uma metodologia que alterna os espaços de formação em períodos de tempo na escola e na comunidade.

O tempo escola é o período que os alunos vão permanecer no espaço formal da escola. Neste período, os alunos terão acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, desenvolverão experimentos, aprendizagem dos eixos temáticos, troca de experiências, atividades em grupo.

O tempo comunidade é o período que os alunos vão permanecer no espaço familiar ou comunitário para partilhar seu conhecimento. No tempo comunidade os jovens recebem orientações dos educadores para realização de atividades práticas, pesquisas, estudos dirigidos, etc. Este tempo tem a intencionalidade de trabalhar a relação entre a teoria e a prática pedagógica para ajudar na formação profissional do educandos, durante a execução de todo o programa.

Através desta proposta, o Programa se propõe em reintegrar os jovens e adultos agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino fundamental regular, à modalidade da educação de Jovens e Adultos.

3. Análise de conceitos-chave do material didático do Projovem Saberes da Terra

A formação proposta deve conciliar aspectos gerais da escolarização com a formação profissional, além de reconhecer os saberes dos agricultores familiares e a tecnologia e as formas de organização no campo.

Para que se faça a relação entre a formação geral e a qualificação profissional, é necessário um dialogo permanente com as áreas de estudo do ensino fundamental. Para isto, o Programa propõe uma organização curricular fundamentada no eixo articulador principal Agricultura Familiar e Sustentabilidade, e nos eixos temáticos: Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável com Enforque territorial; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Economia Solidária e Cidadania Organização Social e Políticas Públicas. O

tema de cada eixo temático constitui um volume dos Cadernos Pedagógicos tanto para os educandos quanto para os educadores.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, partimos em primeiro momento para analisar o Projeto Político Pedagógico e os Cadernos Pedagógicos. Nessa análise, procuramos identificar concepções conceituais e abordagens dos conteúdos sobre os eixos temáticos que são mais destacados nos cadernos aliados ao meu interesse de pesquisa no âmbito da minha formação profissional de bióloga. Sendo assim, analisaremos os conceitos de: Agricultura Familiar/ Campesinato/ Pluralidade; Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia.

3.1. Agricultura familiar/Campesinato/Pluralidade

A abordagem da agricultura familiar nos cadernos pedagógicos reconhece como uma das formas de modo de produção mais encontrada no Campo. A centralidade do seu modo de produção está no trabalho familiar que organiza e distribui as tarefas produtivas com todos os seus membros levando em consideração as potencialidades de cada um. Segundo o autor *A família tende a organizar e distribuir as tarefas produtivas, de maneira a melhor aproveitar as potencialidades de todos os seus membros e a minimizar seus esforços* (BRASIL, 2010c, 47).

Para a agricultura familiar, a terra é um importante meio de produção, pois o produtor trabalha para si mesmo e coloca como central a produção para o próprio consumo, o que o diferencia da empresa capitalista no campo que visa o lucro. Em outras palavras:

A conquista da terra e do território permite a família e/ou à comunidade de trabalhar para si própria, sem precisar vender sua força de trabalho. Ao poder trabalhar para si própria, essa família/comunidade pode colocar no centro de suas preocupações a sua própria reprodução, diferenciando-se da empresa capitalista, que coloca no centro de suas preocupações a busca do máximo lucro possível (BRASIL, 2010c, 46).

Ao mesmo tempo, o caderno apresenta a compreensão de que por mais que a produção familiar seja diferenciada das empresas capitalista, aquela ainda se reproduz na realidade da sociedade capitalista. Além disto, alerta para o risco de perder a

autonomia no modo de produção familiar. De acordo com Costa (2005) apud BRASIL, (2010c, p. 48)

(...) chama a atenção de que, embora essa racionalidade interna do estabelecimento familiar seja diferenciada, este se reproduz na realidade social do capitalismo. Enfim, na relação com a sociedade mais geral, o estabelecimento familiar pode encontrar situações mais ou menos favoráveis que tensionam sua capacidade de reproduzir. Esse tensionamento significa que sempre há um risco da agricultura familiar perder sua capacidade de produzir de maneira relativamente autônoma.

No desenvolvimento deste tema, a partir da leitura dos cadernos, identificamos que a concepção de agricultura familiar trabalhada, apesar de ser uma relação não capitalista de produção que também é defendida por autores como Martins (1981) e Oliveira (1990), não explicita a subordinação do seu modo de produção ao capital, também defendida pelos autores citados. Se for interessante para sua monopolização territorial, o capital inclusive, incentivará o desenvolvimento agricultura familiar no campo, como mostra Oliveira:

[...] quando o capital monopoliza o território, ele cria, recria, redefine relações de produção camponesa, familiar, portanto, ele abre espaço para que a produção camponesa se desenvolva e com ela o campesinato como classe social. O campo continua povoado, e a população rural pode até se expandir. Neste caso, o desenvolvimento do campo camponês pode possibilitar, simultaneamente, a distribuição de riqueza na área rural e nas cidades, que nem sempre são grandes. [...] o próprio capital cria as condições para que os camponeses produzam matérias-primas para as indústrias capitalistas, ou mesmo viabilizem o consumo dos produtos industriais no campo (ração na avicultura ou para suinocultura). Este processo revela que o capital sujeitou a renda da terra produzida pelo camponeses à sua lógica, ou seja, se está diante da metamorfose da renda da terra em capital. O que este processo revela, portanto, é que se está diante do processo de produção do capital, que nunca é produzido por relações especificamente capitalistas de produção. É por isto que o desenvolvimento do capitalismo no campo abre espaço simultaneamente para a expansão do trabalho familiar camponês, nas suas múltiplas formas, como camponês proprietário, parceiro, rendeiro ou posseiro. É assim que os próprios capitalistas no campo utilizam-se, deste processo para produzir o seu capital (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Portanto, a concepção trabalhada nos cadernos pedagógicos apesar de apresentarem uma leitura crítica, não coloca o campo como um território de contradições e conflitos, mas como um território que apresentam possibilidades para o camponês, agora agricultor familiar de subsistir. Com isso, ideologicamente é trabalhado a concepção de um campo ao agricultor familiar consegue produzir para sua subsistência.

Com o avanço do capitalismo no campo, os camponeses com suas formas de organizarem a sua produção, não foram extintas, mas sofreu transformações para se adaptar às novas questões do espaço agrário. Alguns autores vão defender *uma postura teórica em que o campesinato deve ser entendido como uma categoria independente economicamente e autônoma dos grandes grupos agroindustriais e mercado* (FERNANDES; OLIVEIRA; PAULINO, *apud* ALVES, 2008, 13-14).

Porém, de acordo com a leitura dos cadernos, o termo campesinato é compreendido diferente do termo da agricultura familiar, a principal diferença não está na relação no modo de produção familiar e sim, nas relações com o mercado, pois a agricultura familiar busca uma autonomia relativa que proporcione uma menor subordinação ao mercado. Segundo o texto:

Para muitos autores, a principal diferença entre Agricultura familiar e o campesinato está, não em suas relações internas(família – produção – trabalho), mas sim nas relações externas que esse tipo de unidade de produção estabelece com a sociedade em geral. Um aspecto chave desse debate, com especial ênfase nas relações com o mercado, é a busca por uma “autonomia relativa” dos sujeitos do campo. Essa “autonomia relativa” não pode ser confundida com um isolamento ou mera produção de subsistência, mas com a busca de uma relação com o mercado e com a sociedade que, embora sempre contraditória, minimize sua subordinação (BRASIL, 2010b, 139).

Com isso, identificamos que na abordagem sobre a agricultura familiar, o Programa deixa claro sua defesa a este conceito, em detrimento do conceito de campesinato. Segundo Fernandes a tese da agricultura familiar *“Compreende a diferenciação e as desigualdades, mas – evidente – não discute a perspectiva de luta contra o capital, entendendo o desenvolvimento do agricultor familiar na lógica do capital* (FERNANDES *apud* MACHADO; CASALINHO, 2010, 10).

Podemos constatar que a agricultura familiar e o campesinato possuem diferentes análises sobre o modelo de desenvolvimento na agricultura, assim a posicionamento a qualquer um dos conceitos, implica um posicionamento político sobre a Questão Agrária no Brasil e sobre um projeto de sociedade. Para Fernandes o debate entre dois conceitos remete a uma discussão de paradigmas e completa: “*diferentemente do paradigma da Questão Agrária em que o camponês é um sujeito subalterno que resiste ao capital, no paradigma do Capitalismo Agrário, o camponês é um objeto em sua plenitude, a ponto de sofrer uma metamorfose para se adequar à nova realidade em formação*”(FERNANDES *apud* MACHADO; CASALINHO, 2010, 9 -10).

Além disso, outra diferença entre a agricultura familiar e o campesinato constatada através da leitura dos cadernos e do projeto político, é que a agricultura familiar deve ser incentivada pelas políticas públicas, pois, além de ser relativamente autônoma quando comparada ao campesinato, a agricultura familiar estabelece também múltiplas atividades não agrícolas gerando renda extra a família. Esta idéia foi percebida no Projeto Político Pedagógico do Programa ao fazer referência à importância de ser construída junto às políticas afirmativas, como mostra o trecho “*Um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas*” (BRASIL, 2010e, 44).

Além disso, foi encontrado também em um outro trecho do caderno “*as políticas de apoio à Agricultura familiar devem inclusive, contemplar aquelas atividades não agrícolas como, por exemplo, a industrialização, a produção artesanal e o turismo rural, atividades com grande potencial de geração de renda e ocupação.*” (BRASIL, 2010b, 72).

Quanto a ideia de multifuncionalidade e pluriatividade no campo trabalhada no Programa, a discussão não é recente. No fim da década de 1990, houve um debate profundo, proporcionando reflexões sobre o rumo das unidades familiares no espaço rural (ALVES, 2008, 16). Teve como principal difusor o autor Graziano da Silva et al (GRAZIANO *apud* ALVES, 2008, 16) que em seu estudo sobre o Novo Rural Brasileiro sintetizando a diversidade de atividades no meio rural para além das atividades agropecuárias.

A agricultura familiar encarada como multiplural, multifuncional e pluriativa traz a concepção que o agricultor no campo pode possuir atividades além daquela que

está relacionada a sua produção agrícola, inclusive trabalhando para o agronegócio em suas próprias terras. O discurso predominante nas políticas públicas, é que, com essas atividades a mais, o produtor garante mais uma renda e se torna mais autônomo, além disso o viver no campo se passa a ser mais plural e assegurando um melhor nível de vida ao agricultor. Essa lógica subordina o agricultor aos interesses de um novo modo de organização do trabalho capitalista.

Dessa forma, a concepção de agricultura familiar, atrelada a um caráter plural, continuam dentro do contexto do campo que venha a atender às novas exigências de desenvolvimento e, continuam subordinadas aos interesses do capital. Por isso, Alentejano afirma que:

[...] o desenvolvimento da pluriatividade significa uma forma de acentuação da exploração capitalista, na medida em que faz parte do conjunto de transformações em curso no mundo de hoje que apontam para a flexibilização e precarização das relações de trabalho e para a reestruturação produtiva, que têm como efeito básico o aumento da exploração do trabalho e a ampliação da margem de lucro dos capitalistas (ALENTEJANO *apud* MACHADO; CASALINO, 2010, p. 5).

3.2. Desenvolvimento sustentável

Dentre a abordagem do tema do Desenvolvimento Sustentável, podemos analisar que o conteúdo veiculado pelo cadernos e no projeto, contribuem para a importância da Agricultura Familiar como uma alternativa para as comunidades camponesas.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável trabalhado no projeto, traz a perspectiva de harmonizar o desenvolvimento com outras dimensões, ou seja, “ *traz promessa de conciliar a equidade social, crescimento econômico, mercado e preservação do meio ambiente no que diz respeito aos padrões de uso e sustentabilidade dos recursos naturais e a promoção da sociedade*”(Brasil, 2010e, 43).

Com isso (SACHS *apud* BRASIL, 2010d, 47) vai abordar as principais dimensões da sustentabilidade como as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, política (nacional e internacional) e econômica.

Para a realidade do campo, a proposta é de um modelo de produção que preserve a natureza e que também leve em consideração a forma de produção das comunidades locais, e no trecho do Projeto do Programa afirma essa ideia:

No caso mais particular do campo, o desenvolvimento sustentável localmente estabelecido prima pela manutenção dos ecossistemas, dos agroecossistemas e das culturas locais, sendo fundamental estabelecer sua ligação, interação e relação com o todo; mas esse desenvolvimento começa com as práticas imediatas e as vivências dos povos do campo e toda a sua riqueza e diversidade socioculturais e etnoculturais (BRASIL, 2010e, 43).

Isto só é possível a partir do momento em que o modo de produção pela mediação do trabalho não está centrada em obter lucros máximos e assim, consequentemente, gerando esgotamento das riquezas naturais como se baseia uma empresa capitalista. A partir disso, a agricultura familiar como não tem como centralidade o lucro, pode ser uma forma alternativa e sustentável do ponto de vista ecológico. Em outras palavras *“enquanto a empresa capitalista super-explora o trabalhador e a natureza para maximizar seu lucro, a agricultura familiar pode organizar o trabalho de modo mais sustentável para a família e para a própria natureza”* (BRASIL, 2010c, 46).

Apesar desta abordagem reconhecer que o modo de produção capitalista explora a natureza para obter lucros, o discurso do desenvolvimento sustentável não coloca esse modo de produção em risco. Logo, as questões estruturais acarretadas pelo desenvolvimento de capital não eram consideradas centrais, e suas implicações passaram a ser compreendidas de forma pontual e igual para todos os seres humanos que usufruem da natureza.

Partindo de problemas ambientais mais gerais, no campo os problemas discutidos estão voltados à terra como: técnicas de manejo do solo sem causar desgaste e como mantê-lo saudável para cultivos; utilização de tecnologias apropriadas; conservação dos biomas, rios e lagos no entorno da comunidade; técnicas alternativas de irrigação; alternativas ao uso de herbicidas e agrotóxicos; questão Agrária no Brasil e a política de distribuição de terra.

Para amenizar os problemas ambientais no campo, devido ao modo de produção, a agroecologia surge como uma proposta atual que busca uma agricultura justa e sustentável.

Nos cadernos a perspectiva da Agroecológica *“proporciona o conhecimento e a metodologia necessários para o desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente consciente, altamente produtiva e economicamente viável”* (GLIESSMAN *apud* BRASIL, 2010d, 53).

Continuando a leitura dos cadernos, observamos que o tema agroecologia é central, assim como o conceito de transição agroecológica. No caderno 5, deve ser discutido como um processo gradual que ocorre através do tempo nas formas de manejo dos ecossistemas, tendo como meta a passagem do modelo capitalista de produção para um modelo de agricultura que incorpore princípios e tecnologias de base ecológica (BRASIL, 2010d). Com isso, o processo social de transição agroecológica se trata também em mudança de valores dos sujeitos sociais em relação a conservação e manejo dos recursos naturais (BRASIL, 2010d).

Como já havíamos comentado, para se subordinar ao capital não precisa manter relações capitalistas de produção, apesar de ser importante a agroecologia desenvolver e acumular técnicas e metodologias que amenizem a exploração do meio ambiente e do camponês, ela está dentro da ordem. Portanto, sua proposta deve estar presente em um projeto de sociedade que abarque que coloque em risco o modo de produção capitalista, pois só assim, conseguiremos nos emancipar.

De acordo com a análise das concepções conceituais e da abordagem dos conteúdos no projeto político e os cadernos do Programa, observamos que perspectiva trabalhada nos livros visam a transformação social e a emancipação humana porém sutilmente esta proposta é baseada em um viés dentro da ordem vigente. Com isto, constatamos a necessidade de uma análise crítica da concepção de educação do campo que o programa propõem, pois tal concepção é reproduzida na prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Portanto, a proposta do teórica do programa é contrária a proposta de educação do campo construída historicamente pelos movimentos sociais, com isso o Programa não contempla os interesses dos alunos do campo através de uma perspectiva transformadora na sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do referencial teórico do Programa e dos Cadernos Pedagógicos é importante, pois seu discurso é dual. A análise se próxima de toda a discussão travada pelo movimento “Por Uma Educação do Campo”, onde se reafirma que debater a educação do campo, é fazer também o debate de sociedade, mas que, ao mesmo tempo, a sua proposta para a educação do campo está dentro limite da ordem atual.

O olhar crítico ao Programa deve ser no sentido de fazer a ponderação daquilo que está proposto tanto no projeto político, como nos cadernos, e a partir disto, manter constante reflexão sobre os textos propostos, as atividades em sala, de como devem ser feitas as avaliações dos alunos, de qual é o real interesse dos estudantes em estar ali, pois é através da prática pedagógica que colocamos em movimento tudo que está referenciado teoricamente no programa, assim como nosso pensar crítico sobre a realidade.

Portanto, os conceitos que estão postos nos cadernos somente farão sentido em sala de aula se forem utilizados numa perspectiva crítica, se os educadores tiverem uma formação contínua, estando dispostos a construir essa perspectiva. O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, não foi estruturado para isto, mas a luta em torno da reforma agrária e da educação deve provocar esse debate. Inclusive o enfrentamento direto à programas que tentam, ideologicamente, colocar o capitalismo como um sistema benéfico para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flamarion Dutra; LINDNER, Michele; RODRIGUES, Suelen De Leal. Formas de (re)produção familiar no espaço rural: Campesinato, agricultura familiar e pluriatividade. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. Disponível em: <www.geouerj.uerj.br/ojs>. Acessado em: 2 Nov. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org). Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: <<http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf>>. Acessado em: 03 Out. 2011.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 157-176. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 03 Out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: cadernos pedagógicos educadores e educadoras**/ Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasil: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: cadernos pedagógicos educandos e educandas**/ Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasil: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial: cadernos pedagógicos educadores e educadoras**/ Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasil: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Produção e Processos de Trabalho no Campo: cadernos pedagógicos educadores e educadoras**/ Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasil: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010d.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada em qualificação profissional para Agricultores (as) Familiares. Coordenação: Armênio Bello Smidth, Sara de Oliveira silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010e.

_____. **PARECER CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 03 Jul. 2011.

CALDART, R. S.. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2002.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, Antonio Maciel Botelho; CASALINHO, Helvio Debli. Crítica à pluriatividade e suas relações com o campesinato e a reforma agrária. **Revista Nera**-ano13, nº.17, 2010. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/17/9_machado_e_casalinho.pdf>. Acessado em: 02 Nov. 2011.

MARTINS, José de Souza. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. In: **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. 151-158 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de capitalista produção e agricultura**. 3.ed. São Paulo: ática,1990.

_____. Perspectivas da Geografia Agrária. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA/ I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – “O Campo no Século XXI”. São Paulo, 2003. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/25346227/Perspectivas-Da-Geografia-Agraria-22>>, Acessado em: 29 Out. 2011

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA) EM SERGIPE:

CONTEXTO HISTÓRICO

Kecia Karine Santos de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
keciakarine@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer um breve histórico sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) no Brasil e em especial no estado de Sergipe a partir de uma pesquisa bibliográfica com base em livros e endereços eletrônicos sobre o tem proposto. O UCA, realizado pelo Governo Federal, tem como intento a distribuição de computadores portáteis a alunos do ensino público básico, fundamental e médio, bem como a utilização deste nas salas de aula como ferramenta educacional, além da capacitação dos professores do ensino fundamental e médio.

Com isso, observou-se que alguns itens devem ser analisados para a melhor adequação dos mesmos, tais como: a infra-estrutura das salas de aula; adequação das redes; e o armazenamento dos laptops, entretanto, as adaptações, caso sejam necessárias, são realizadas de acordo com a necessidade de cada instituição.

No mundo moderno e tecnológico em que estamos vivendo surge cada vez mais a necessidade de estarmos inseridos no universo virtual. Com isso, as tecnologias estão exigindo um conhecimento na área cada vez maior, pois está ocorrendo um rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto no âmbito social como no educacional.

Neste contexto, a sociedade exige um novo perfil do trabalhador dotado de múltiplas habilidades e com capacidade de se adaptar a situações inusitadas. Para isso, está se modificando o ensino oferecido, reformulando o currículo, os métodos e investindo em tecnologias para atender a demanda. Segundo Belloni (2005), essa mudança gera,

[...] a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas

principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo (BELLONI, 2005, p. 24).

Corroborando com a autora, a inserção das TIC na educação deve ultrapassar a visão que se limita somente aos benefícios técnicos que esta traz, evidenciando a preocupação do ponto de vista pedagógico. Isto é, reconhecer o emprego dessas tecnologias em sala de aula e designar mecanismos que instigue o aluno a criticar, problematizar, questionar, a fim de que ele possa construir seu próprio conhecimento.

Desse modo, a inserção das TIC reflete na educação formal, visto que ocorrem mudanças no método de ensino-aprendizagem. Para isso, os educadores devem ultrapassar as paredes das salas de aula e proporcionar “novas” formas de atrair, contagiar e estimular os alunos, de maneira que eles se interessem e participem mais das aulas. Uma dessas maneiras é a integração das TIC no ambiente escolar.

Considerando ainda que, com o processo de ampliação e aceleração tecnológico, surgem outros conceitos, a exemplo do conceito de cibercultura. De acordo com Lévy (1999), a cibercultura compreende uma noção de cultura contextualizada na dimensão contemporânea, onde irá agregar intervenções tecnológicas.

Hoje as tecnologias que se destacam, dentre as envolvidas no sistema educacional, são as ligadas à informática, especialmente os computadores por conter grande diversidade de funções, visto que eles admitem a produção, o armazenamento e difusão de informações por meio de texto, imagem e/ou vídeos. Por isso, é válido ressaltar que “cabe à instituição de ensino propor mudanças para proporcionar a integração das tecnologias, tanto como ferramentas pedagógicas motivacionais quanto objetos de estudo e reflexão” (FERRETE, 2007, p.41).

Desta forma, o objetivo desse artigo é fazer um breve histórico sobre o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) no Brasil e em especial no estado de Sergipe a partir de uma pesquisa bibliográfica com base em livros e endereços eletrônicos sobre o tem proposto.

Breve Histórico e Caracterização do Projeto Um Computador Por Aluno

O primeiro computador é criado em meados dos anos 40 por cientistas norte-americanos denominado de ENIAC (**E**lectronic **N**umerical **I**ntegrator and

Computer), pesava muito, era extenso e não possuía sistema operacional, o que influenciava no seu funcionamento.

Atualmente, este dispositivo tecnológico apresenta muito mais habilidades tanto na capacidade de processamento quanto nas suas funções. Estas mudanças refletem também na estética do mesmo, pois é notório isso quando visualizamos os mainframes, minicomputadores e os microcomputadores, subdivididos nos desktops (de mesa) e notebooks e handhelds (os portáteis).

Essa máquina aos poucos foi ganhando espaço tanto no contexto social, como no educacional. Hoje, ele é utilizado no processo de ensino-aprendizagem como apoio pedagógico, devido aos recursos que esta tecnologia oferece, como por exemplo, propor pesquisas pela internet com a possibilidade de promover ampla discussão sobre o tema pesquisado, com o objetivo de contribuir para que o aluno construa o próprio conhecimento.

Essas transformações científicas e tecnológicas submergem também o espaço escolar. A fim de proporcionar uma educação aliada às tecnologias, o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) realizado pelo Governo Federal tem como finalidade a distribuição de computadores portáteis a alunos do ensino público básico, fundamental e médio, bem como a utilização deste nas salas de aula como ferramenta educacional, além da capacitação dos professores do ensino fundamental e médio.

Esse projeto surgiu do projeto OLPC (**One laptop per child**) o qual foi apresentado ao Brasil no ano de 2005 na Suíça. Ao tomar consciência do que se abordava, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, autorizou e reunidos com pesquisadores da área, debateram como seria o uso dessa tecnologia nas instituições escolares. Após esse contato, apresentou formalmente a sociedade com a Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação (FacTI) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

O UCA passou por alguns experimentos para se chegar a solidificação de um programa. Em 2007 o projeto é outorgado por meio de um documento chamado Projeto Base do UCA, a partir dele, cria-se um grupo de trabalho composto por educadores da área a fim de deliberar as diretrizes pedagógicas. Neste mesmo ano, inicia projeto pré-piloto, onde foram selecionadas cinco escolas públicas brasileiras com o objetivo de analisar o uso dos computadores pelos alunos em sala de aula.

As escolas escolhidas foram: Escola Municipal Ernani Bruno em São Paulo (SP); Escola Estadual Luciana de Abreu em Porto Alegre (RS); Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday em Palmas (TO); CIEP¹⁷ Municipal Profª Rosa Conceição Guedes em Pirai (RJ) e o Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto em Brasília (DF).

Em dezembro de 2009, é publicada uma Medida Provisória de número 472, a qual decreta a criação do projeto Um Computador por Aluno, e a compra de computadores voltados ao uso educacional (RECOMPE). Porém, esta medida foi convertida em junho de 2010 para a lei de número 12.249, que no capítulo II, nos art. 6º a 14º, só vem ratificar as categorias estabelecidas anteriormente.

Desta forma, para assegurar uma educação de qualidade na utilização deste apoio pedagógico, foi criado o GTUCA (Grupo de Trabalho do Projeto UCA) composto por especialistas da área, que se divide em formação, avaliação e pesquisa. Em parceria com as Universidades de cada Estado ou Município integrantes do UCA, o grupo auxilia as instituições, através de equipes de pesquisa, participação e apoio na formação dos profissionais da educação.

Algumas pesquisas já foram realizadas com o objetivo de saber a receptividade e a adaptação dessa tecnologia em sala de aula sendo observado. Foram observados os objetivos a serem alcançados com o uso dos laptops; o contexto onde ia ser aplicado; o processo de ensino-aprendizagem; os resultados obtidos; a avaliação e os depoimentos dos professores e dos alunos. Um exemplo dessa experiência educacional foi na Escola Municipal Ernani Bruno em São Paulo (SP), em 2009, onde em um dos casos, foi utilizada a tecnologia na aprendizagem sobre história da África durante a aula de Geografia do Ensino Fundamental II (BRASIL, 2009).

A atividade foi desenvolvida a pesquisa na turma do 5º ano, a produção textual e a apresentação de seminários utilizando as TIC. O procedimento metodológico utilizado pela professora que lecionava a aula foi o levantamento prévio dos alunos sobre o tema, e a partir deste conhecimento, orientou que fizessem uma pesquisa na Web com o uso dos laptops. Neste processo, a professora mediu a pesquisa solicitando a visualização de mapas, paisagens e textos sobre o assunto.

¹⁷ CIEP são os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como Brizolões, que tinha como finalidade proporcionar ensino público de qualidade, em período integral, aos estudantes da rede estadual.

Após a coleta de dados feita pelos alunos, estes apresentaram os dados obtidos e produziu um texto coletivo como produto final, ressaltando que a professora estava em todo o momento mediando o processo. Neste sentido, essa atividade promoveu um resultado significativo, visto que os estudantes se interessaram mais sobre o tema, o qual refletiu na busca de maiores informações na Web.

A postura pedagógica do profissional deve ter influenciado no processo de ensino-aprendizagem, pois quando se coloca como mediador, segundo Masseto (2000, p.144), se torna “(...) um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (...)”.

Do ponto de vista da professora que mediava o processo de ensino-aprendizagem, concluiu que ocorreu uma transformação positiva na atitude dos alunos, observado no interesse em pesquisar sobre o tema e na realização das tarefas em grupos. Entretanto, quando estava sendo realizada a pesquisa, devido a quantidade de pessoas acessando, houve uma baixa conexão, o que ocasionou algumas interrupções no processo da busca.

Devido a essa aceitação e obtenção de resultados satisfatórios, o projeto UCA (BRASIL), no ano de 2010, passa de projeto pré-piloto para projeto piloto, onde foram nomeadas, agora, 300 escolas públicas brasileiras tanto da rede estadual, municipal e federal. A forma de escolha das escolas públicas municipais e estaduais ficaram pela responsabilidade das Secretarias de Educação Estadual ou Municipal dos estados e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de acordo com alguns critérios.

Esses critérios, além de alguns já mencionados, estavam o número de alunos e professores; a assinatura do termo de adesão e a aceitação do corpo docente. Os municípios escolhidos foram Caeté (PE), Santa Cecília do Pavão (PR), São João da Ponta (PA), Terenos (MS), Tiradentes (MG) e Barra dos Coqueiros (SE). A última cidade, escolhida pelo Governo Federal porque atendia todas as exigências do Ministério da Educação, possuía, segundo a Avaliação de Impacto Social do Projeto UCA-TOTAL, 3.538 alunos distribuídos em onze escolas públicas (BRASIL, 2010). No meio dessas últimas escolas selecionadas foram eleitos seis municípios que foram contemplados com o UCA Total, onde contemplou escolas da rede estadual e municipal.

A fim de atingir o objetivo do programa, os docentes das escolas que implantaram o UCA estão recebendo capacitação de como utilizar essa ferramenta na sala de aula. As formações estão sendo promovida pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa habilitação é feita em duas modalidades. No primeiro momento é realizada presencialmente e no segundo momento, é intercalado à distância e usando o ambiente e-ProInfo (O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem), o qual complementa os cursos presenciais.

Segundo a Formação Brasil do UCA (2009), a formação é direcionada para os professores da rede pública, composta por cinco módulos, que tem como objetivo “Desenvolver práticas pedagógicas (sic.) com o uso inovador das TICs em sala de aula, favorecer a estrutururação (sic.) dinâmica de redes sociais entre alunos, professores e alunos/professores” (ibem, p.27). Observe a tabela abaixo:

Tabela 01 – Formação do UCA para professores e gestores

Tema	Objetivo	Prazo
Projeto Uca	Conhecer os princípios, pilares e metas do projeto UCA	4h presenciais
Apropriação Tecnológica	Explorar o sistema do laptop educacional, softwares disponíveis, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-proinfo e os recursos da web 2.0. Aprender a usar os recursos do laptop, outras mídias e os recursos da web 2.0. a partir da vivência de práticas pedagógicas inovadoras.	24h presenciais e 48h a distância
Planejamento de ações na escola	Estabelecer parcerias internas e externas. Selecionar e planejar diferentes práticas pedagógicas inovadoras.	8h presencias e 20h a distância
Implementação das ações	Implementar, na escola, as práticas pedagógicas e de gestão planejadas pelos professores e gestores	48h a distância distribuídas em 6 a 8 semanas
Sistematização das ações	Analisar os resultados das	28h a distância

	práticas e das ações de reestruturação dos tempos e espaços escolares; socializar os resultados com outras escolas UCA; elaborar o Projeto UCA para o próximo ano.	
--	--	--

Fonte: BRASIL (2009)

A avaliação realizada por esta formação é contínua, pois “(...) privilegia os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, prefere realizá-la no decorrer do período que em eventuais provas finais (OSOWSKI, 1999, p.187), onde é observado e avaliado as atividades postada no ambiente e-proinfo. No término das formações, os cursistas faz um Memorial fazendo uma autoavaliação sobre o desempenho do próprio no processo do curso.

Contudo, além das instituições de ensino superior, o Governo Federal e as secretarias estaduais e municipais de educação e a comunidade escolar são co-responsáveis pelo projeto, visto que, segundo o Projeto Base (BRASIL, 2007, p.15), o UCA:

[...] deverá ser visto como ação que se insere nas demais políticas de governo voltadas ao uso da tecnologia na educação, apoio às inovações no espaço escolar e integração da escola com a comunidade;

[...] deverá ser executado se articulando e integrando a projetos e iniciativas já implantadas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, assim como alavancar ações públicas transformadoras na área educacional e social, no que concerne à aprendizagem dos estudantes e aos processos de inclusão digital.

Neste íterim, com o cumprimento da responsabilidade dos agentes envolvidos, poderão ser alcançadas as metas estabelecidas pelo projeto. Para tanto, segundo os dados do UCA, o estado de Sergipe tem como dados estatísticos no ano de 2011, vinte e duas escolas beneficiadas, e trezentos e dez professores e oito mil e quarenta de cinco alunos disseminadas em redes municipais, estaduais e federal.

Essas instituições estão localizadas nos municípios de Aracaju, Barra dos Coqueiros, Capela, Itabaiana, Moita Bonita, Nossa Senhora da Glória, Poço Verde, Santa Luzia do Itanhy, São Cristóvão, Simão Dias e Tobias Barreto. Ressalta-se que a entrega dos equipamentos foi distribuída em três lotes diferentes, ponderando os seguintes elementos: infra-estrutura, formação e avaliação. Observe a tabela abaixo com o quantitativo das escolas beneficiadas:

Tabela 02 – Número de escolas beneficiadas pelo Projeto UCA em Sergipe

Municípios	Nº de escolas beneficiadas
Aracaju	1
Barra dos Coqueiros	12
Capela	1
Itabaiana	1
Moita Bonita	1
Nossa Senhora da Glória	1
Poço Verde	1
Santa Luzia do Itanhy	1
São Cristóvão	1
Simão Dias	1
Tobias Barreto	1

Fonte: UCA Sergipe

Dentre as escolas elencadas acima, no ano de 2012 mais escolas foram contempladas com o UCA, passando agora de Projeto para Programa. Observando este contexto, nota-se que com a inserção desses laptops no ambiente escolar, alguns itens devem ser analisados para a melhor adequação dos mesmos. Tais como: a infraestrutura das salas de aula; adequação das redes elétricas e o acesso a internet; e o armazenamento dos laptops. As adaptações, caso sejam necessárias, são realizadas de acordo com a necessidade de cada instituição.

Um exemplo da necessidade dessa readaptação da sala de aula aconteceu em São Paulo. Segundo o Relatório de Sistematização (BRASIL, 2010), aponta que:

[...] As aulas antes eram organizadas em fileiras de carteiras e o professor geralmente ficava na frente desenvolvendo a sua aula. Com o uso dos laptops houve a necessidade de reorganizar as carteiras em diferentes configurações, às vezes em ilhas com quatro carteiras espalhadas pela classe, onde o professor circulava pelos grupos. Os espaços eram organizados de acordo com o objetivo da atividade desenvolvida.

Sendo assim, percebe-se que cabe ao professor regente tornar o espaço da sala apropriado ao uso do laptop, podendo alterar a disposição das carteiras de acordo com o objetivo do planejamento pedagógico. Essa flexibilidade deve ser vista como

normal, visto que, isso poderá acontecer também com a utilização do livro didático, de um vídeo, ou das tecnologias educacionais.

Com relação à infra-estrutura elétrica, nota-se que a maioria das escolas só possui duas tomadas por salas, e, neste contexto, precisa de uma readaptação. Com isso, como primeira medida, pensa-se logo em aumentar a quantidade de tomadas na sala de aula, no entanto, essa escolha é menos segura. O mais viável, é uma rede elétrica que suporte cargas de baterias simultâneas dos equipamentos (BRASIL, 2010).

Outro ponto que merece ser analisado é a garantia de uma melhor qualidade para o acesso a Internet, principalmente quando todos estiverem utilizando-a nas escolas. Para isso, propõe-se uma definição de um melhor método de cobertura de rede sem fio, que será escolhido dependendo da instituição podendo ser por ponto de acesso ou cabo irradiante, como também o controle de acesso.

Último ponto e não menos importante, é o armazenamento dos laptops, pois este deve ser em um mobiliário seguro e apropriado para o carregamento das baterias com segurança. Válido ressaltar que, a fim de adaptar ao espaço escolar, no geral, os computadores portáteis possuem teclados com proteção contra um possível derramamento de líquido e possibilidade do bloqueio em páginas que não condiz com a proposta educacional, porém esta opção fica a critério do gestor da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que com a necessidade de introduzir as tecnologias na Educação, começam a surgir políticas públicas para o uso das TIC. Uma dessas políticas foi à implementação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) no Brasil. Entretanto, alguns pontos são importantes nesse processo mediado pela tecnologia: planejar projetos que envolvam as TIC no contexto escolar; capacitar os professores para utilizarem as tecnologias em sala de aula e integrar a escola ao contexto atual.

Neste sentido, o computador, em especial, é um apoio pedagógico importante para o professor, mas o educador precisará de um maior entendimento com o equipamento, a fim de planejar aulas-pesquisas, estimular troca e busca de informações, resultante uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Foi constatado também que o uso do computador em sala de aula poderá proporcionar a redução dos analfabetos tecnológicos. Como forma de proporcionar esta

redução, o “Projeto Um Computador por Aluno” (UCA) objetiva utilizar essa tecnologia a fim de propiciar inclusão digital.

Portanto, o uso do computador nas escolas públicas, através do PROUCA, permite que essas crianças o usufruam e não fiquem segregadas desta ferramenta tecnológica tão importante nos dias de hoje. Assim, esta realidade da presença de analfabetos tecnológicos poderá se transformar tanto por causa da presença dos laptops no ambiente educacional, como também pela forma de como os professores irão utilizá-los.

Em contrapartida, observa-se também que há uma resistência por parte dos professores em trabalhar com o computador em sala de aula. Um das causas para tal aversão é que a maioria dos professores não domina o conhecimento necessário para a utilização dessa tecnologia, por isso sentem-se desmotivados a planejar aulas com uso de algo que eles desconhecem.

Com isso, as TIC não foram inseridas no contexto escolar para servirem de salvação para os problemas presentes na educação, mas para contribuir para um projeto de reflexão e ação utilizando as tecnologias de forma significativa para o processo de aprendizagem. Desta forma, o PROUCA, assim como todos os programas, possui suas potencialidades, bem como suas falhas, mas este faz com que a comunidade escolar repense sobre a educação oferecida, e procure tornar a escola mais próxima da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um Computador Por Aluno: Projeto Base** /2007. Disponível em: <http://portal.enlaces.cl/portales/tp5fdaa5dc4n55/documentos/200712171646020.Projet_o_Base_umcomputadorporaluno_UCA.pdf> 03>. Acesso em 20 de Jul. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **UCA – Projeto Um Computador por Aluno**. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe: Módulo 3a**. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/index.html>. Acesso em 15 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe: Módulo 3b.** Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/intro.html>. Acesso em 17 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe: Módulo 4.** Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/index.html>. Acesso em 20 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe: Módulo 5.** Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_5/inicio/metodologia/metodologia.html>. Acesso em 20 de Out. de 2011.

FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. Sala de aula virtual: análise de um espaço vivido na EAD. In: FRANÇA, Lilian C.M.; FERRETE, Anne Alilma S. S.; GOUY, Guilherme Borba.(Orgs). **Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. CESAD/UFS, 2007

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** (trad. Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACÊDO, Laécio Nobre de et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um Objeto de Aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. (p.133-173)

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexão sobre a prática.** Maceió: EDUFAL, 2002.

WILEY, D. (2000). The instructional use of learning objects. Disponível em: <<http://reusability.org/read/>>. 2000. Acesso em: 09 de fevereiro de 2012.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO INCLUSIVO¹⁸

Tatiane Santos Silva
Universidade Federal de Sergipe
tatissbio@yahoo.com.br

Isabela Santos Correia Rosa
Universidade Federal de Sergipe
isa_biocorreia@hotmail.com

Priscila Dantas Fernandes
Universidade Federal de Sergipe
prifernandes_17@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As Adaptações Curriculares podem fazer parte do processo de inclusão de alunos com deficiência. Estas, segundo Oliveira (2011, p. 6), “são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Em virtude da importância delegada ao estudo sobre as adaptações curriculares, este trabalho tem por objetivos fazer uma breve discussão e analisar as adaptações curriculares vinculadas à proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Básica na perspectiva de documentos educacionais atreladas ao fazer docente.

Trata-se de um trabalho de cunho teórico, realizado a partir de análise documental. Para tanto, foram analisados alguns documentos educacionais brasileiros, como os produzidos pela Secretaria de Educação Especial, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003); Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001); Projeto escola viva: Garantindo o acesso e

¹⁸ Artigo orientado e elaborado como trabalho final da disciplina Fundamentos de Currículo e Avaliação, ministrada pela Profª Drª Maria Batista Lima, no Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe, no 1º semestre de 2012.

permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000), além do produzido pela Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares nacionais - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998). Além de tais publicações, também fez parte da análise a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1993 e a produção acadêmica na área.

A educação inclusiva e especial na legislação brasileira

A inclusão visa garantir a todos o acesso ininterrupto da vida em sociedade, a qual tem por características o acolhimento à diversidade humana e às diferenças individuais, num contínuo de esforço para a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos.

A educação inclusiva, fruto práticas e estudos teóricos, pretende resultar no exercício incondicional da cidadania, garantindo que todos os alunos, sem restrição àqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, aprendam juntos, em classes de ensino regular.

Os compromissos globais para a educação inclusiva têm se intensificado a partir da década de 1980, principalmente através de eventos internacionais, como por exemplo, a Conferência Mundial de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, que teve a participação e consentimento do Brasil, apontou para a necessidade de Educação para todos, promovendo a universalização do acesso à escola (UNESCO, 1990).

A educação inclusiva e o pensamento de escola para todos, foi concretizada através da declaração de Salamanca proclamada após a Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha em 1994, que dentre outras coisas, afirma que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças” (UNESCO, 1994).

A proposta de inclusão foi precedida por um modelo menos completo: A integração. Entretanto, antes mesmo da proposta de integração, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, outrora denominados deficientes, era muito mais segregacionista.

Pessoas com deficiências eram representadas social e educacionalmente como anormais. Essa visão de desvio, do atípico e do improdutivo, contribuíram para

práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças. (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 3).

Os alunos com deficiências eram colocados em classes de educação especial, excluídos do convívio com seus pares. Deste modo, foram consideradas naturalmente como incapacitadas fazendo parte das minorias sociais, estigmatizadas e segregadas, pois “deficiência e diferença foram concebidas como sinônimos, fazendo com que não se distinguisse limitações próprias da deficiência de limitações construídas socialmente” (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 3). Essa visão trazia a necessidade de normalizar o que era anormal (FERREIRA, 1995).

No contexto brasileiro, país em desenvolvimento, é principalmente a partir da década de 1990 que a educação especial brasileira reflete certo crescimento em relação à educação em geral. (MOREIRA e BAUMEL, 2001; SASSAKI, 1997).

Inicialmente, no Brasil, o movimento de inclusão caracterizou-se pela utilização das classes especiais como um período de preparação dos alunos, que antecedia a completa integração em classe comum. A integração total só era permitida ao aluno que conseguisse acompanhar o conteúdo desenvolvido naquela classe (BRASIL, 2001).

Hoje não mais se deve exigir que os alunos se adaptem à escola, mas a escola é que deve realizar novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando o aprimoramento da sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos e da aprendizagem dos alunos (PRIETO, 2006).

Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é assegurado o direito ao acesso e permanência na escola “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Art 2º).

Neste contexto, para garantir a aprendizagem de alunos em regime de inclusão faz-se indispensável, em muitos casos, um apoio especializado, que deve ser realizado em sala de aula especial, priorizando o atendimento de cada aluno de acordo com sua necessidade educacional, dando-lhe suporte. Essa, portanto, é uma proposta muito diferente da educação especial anteriormente estabelecida.

A educação especial, prevista na Constituição Federal, é uma modalidade de educação escolar, que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, Parágrafo III).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) é estabelecido o atendimento especializado a tais alunos, e esclarece que “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais” (Art. 58) e, estabelece que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (inciso 2º, Art. 58).

Já a Resolução CNE/CEB Nº 2, traz uma definição mais completa em seu Art. 3º acerca da educação especial, pois assegura um atendimento pedagógico que se adequa à necessidade do aluno: “Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Tal modalidade de educação visa assegurar um conjunto de recursos e serviços organizados para apoiar, complementar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica (Res. CNE/CEB Nº 2/2001).

Vale destacar que a educação especial não tem níveis ou seriações, pode ser ofertada tanto na educação básica, quanto na superior, de acordo com a necessidade de cada educando. Esta modalidade de educação visa promover um efetivo acesso do aluno na escola, de forma que é a escola que deve adaptar-se, e não o contrário.

Neste sentido, um auxílio indispensável para o professor da classe comum é fornecido pelo professor especializado da educação especial, já que a inclusão do aluno com deficiência “exige interação constante entre professor da classe comum e os dos

serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (BRASIL, 2001, p. 51). Tal apoio e interação diz respeito, dentre outras coisas, à realização das adaptações curriculares, que podem ser realizadas por uma equipe pedagógica multidisciplinar, promovendo ao aluno o acesso ao currículo.

Adaptações curriculares no contexto brasileiro e em documentos educacionais

A inclusão escolar vem em busca da igualdade de todos os alunos. Não no sentido de tornar todos iguais, mas, que tenham igualdade de oportunidades na escola e na sociedade como um todo.

Dessa forma, não é tratando a todos da mesma forma que se alcança a igualdade de oportunidades. Ao contrário, o tratamento do aluno com deficiência não pode, em alguns aspectos, ser igual aos outros discentes, pois existem diferenças de métodos e técnicas para que se alcance sua efetiva aprendizagem. Neste caso, direitos iguais significam tratamentos diferenciados.

Outro aspecto que deve-se levar em consideração é que necessidade educacional especial não é uma característica homogênea de um grupo etiológico, e sim uma condição individual e específica, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida (GLAT, 2007). Assim, mesmo que alunos apresentem a mesma deficiência, exige-se um tratamento diferenciado, pois cada um demanda distintas adaptações de recursos didáticos e metodológicos.

Portanto, cabe ao professor da classe comum desenvolver ações que garantam sua participação plena nas atividades cotidianas, para possibilitar a permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT e BLANCO, 2007).

Um fator de grande significância em prol da individualização do ensino são as Adaptações Curriculares, definidas pelos Parâmetros curriculares nacionais como possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, realizando a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas

um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998).

São, portanto, segundo a publicação do projeto escola viva, cujo objetivo é proporcionar conhecimentos para garantir o acesso e permanência de todos os alunos na escola, “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais” (BRASIL, 2000, p. 8).

Apesar da adaptação curricular na educação básica ser reconhecida como necessárias, ainda, no contexto escolar, pelos PCN Adaptações curriculares, este quesito não foi contemplado na Política Nacional de Educação Especial, que apenas menciona ao que já é dito na LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, “preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 2007).

A questão das adaptações curriculares tem recebido ênfase de diferentes partes:

das reformas educacionais, dos pesquisadores e da comunidade escolar, embora com distintas formas de preocupação. De um lado encontramos a tese da escola inclusiva, como aquela capaz de trabalhar com a diversidade e especializada em todas as crianças. De outro, o currículo entra em evidência, como uma questão que passa a ser estudada e debatida de forma intensa e diversificada tanto em âmbito internacional quanto nacional. Lembramos que, com referência ao currículo em educação especial, dispomos ainda de tímidas iniciativas (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 2).

A princípio, o currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais, mas acredita-se que por vezes se faz necessário pequenas, ou grandes modificações, para garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, algumas estratégias compreendem ações de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, etc., denominadas de Adaptações Curriculares de Grande Porte, ou significativas (termo adotado pelos

PCN). Já modificações menores, de competência específica do professor, constituem pequenos ajustes nas ações planejadas e são denominadas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, ou não significativas (BRASIL, 2000).

Segundo a publicação da secretaria de educação especial, saberes e práticas da inclusão, a maior parte das adaptações curriculares são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento das atividades e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula (BRASIL, 2003).

Apesar de ser um caminho por vezes inevitável, tais adaptações, “somente devem ser efetuadas quando o aluno, mesmo com acompanhamento individualizado, não consegue a aprendizagem desejada” (SOUZA, 2000, p. 101).

Ainda segundo Souza (2000), o que se propõe não é “tirar por menos” no conteúdo curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, que se tenha uma maior objetividade para leva-los a dominar os conteúdos necessários, dentro de suas possibilidades, com o intuito de prepara-los para entenderem o ambiente em que vivem. “Não significa empobrecê-lo, mas em rever as estratégias e recursos usados para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa participar de todas as atividades da escola” (GLAT, 2007, p. 46).

De fato, o pensamento de “abrir mão” da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, não está de acordo com o que diz a publicação do projeto escola viva e PCN produzido pela Secretaria de Educação Especial. Entretanto, no tocante a estas possibilidades, cabe indagar de que forma tais adaptações estão sendo realizadas, e, principalmente, se os professores da sala comum e outros profissionais da educação estão sendo preparados para tal feito, já que a decisão de adaptar o currículo não deve ser tomada somente pelo docente.

O principal risco de assumir que um aluno com NEE necessita de adaptações curriculares de grande porte, sem que ele realmente precise, é segregá-lo, suprimindo-o dos conhecimentos que têm direito, e que poderia ter acesso. Segundo Souza (2000, p. 101), “é necessário cuidado ao traçar os patamares mínimos de domínios de conteúdos curriculares para os alunos NEE, pois muitas vezes corre-se o risco de subestimar a capacidade do aluno”.

A este respeito, sem dúvida, se faz necessária formação inicial e continuada adequada, uma boa equipe multidisciplinar, e, especialmente que haja bom senso destes

profissionais, para que as adaptações seja um caminho a ser seguido somente quando for estritamente necessário ao aluno, e não por conveniência de outrem. Glat (2007) defende que ambientes de aprendizagem inclusivos demanda não apenas condições de trabalho adequadas para os educadores, como também programas de formação inicial e continuada voltados para as especificidades do desenvolvimento humano.

Portanto, antes de se indicar a efetivação de adaptações curriculares de Grande Porte, é importante considerar: “a real necessidade do aluno; a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a proposta curricular regular; o caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subseqüentes alterações nas decisões tomadas” (BRASIL, 2000, p. 11).

Os PCN recomenda que em alguns casos ocorra a supressão de conteúdos e objetivos da programação educacional regular, desde que isso não cause prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica, considerando, rigorosamente, o significado dos conteúdos, ou seja, se são básicos, fundamentais e pré-requisitos para aprendizagens posteriores (BRASIL, 1998).

Essa situação parece não ser contemplada na publicação do projeto escola viva, que prevê: “Assim, se um determinado objetivo for eliminado do plano de ensino, o conteúdo a ele correspondente será também eliminado do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, se novos objetivos forem introduzidos no plano de ensino para um determinado aluno, os conteúdos a eles correspondentes passarão também a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2000).

Apesar de ser uma publicação mais antiga em relação ao projeto escola viva, os PCN (Adaptações curriculares) traz que em adaptações não significativas do currículo podem ocorrer a eliminação de conteúdos secundários, menos relevantes, com priorização de outros conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo. Isso é importante, pois, um conteúdo secundário supõe um tipo de conteúdo que não necessariamente é indispensável à construção de aprendizagens posteriores.

Entretanto, ainda na mesma publicação, defende a eliminação de objetivos básicos nas adaptações significativas (quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente), que, embora essenciais no currículo, seja inviável de aquisição por parte do aluno (BRASIL, 1998).

E, é justamente neste quesito que reside o contratempo, pois existem muitos conhecimentos que são basais para os vindouros, e, se uma mudança no objetivo, com

consequente retirada de determinados conteúdos é feita, como o aluno conseguirá aprender sem o conhecimento anterior?

Não que um objetivo não possa ser eliminado, mas, para que isso ocorra, é necessária muita cautela. Assim, o problema está em dispor nas publicações, embora implicitamente, seu uso de forma indiscriminada, corriqueiramente, e, na verdade, se exige uma análise aprofundada e contínua não só do professor, mas de toda a equipe pedagógica.

De fato, em alguns casos mais graves, decorrentes de dificuldades associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos, que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial (deficiências múltiplas graves) verifica-se a necessidade de realizar adaptações significativas, de caráter mais funcional e prático. Mas, em casos de deficiências menos graves, em que há possibilidades de aprendizagem, é preciso analisar cuidadosamente. É, portanto, um processo que exige parcimônia, pois depende do tipo e grau da deficiência.

Esse cuidado é imprescindível, evitando, dessa forma, que o aluno não seja prejudicado porque o professor e a equipe em conjunto não analisou criteriosamente a real necessidade de uma adaptação significativa ou mesmo não significativa. Infelizmente, muitas vezes o docente não teve a oportunidade de conhecimentos dessa natureza, trabalhando sozinho, até mesmo sem o apoio do profissional especializado em sala de recurso, obviamente por falta de opção (SILVA, 2011).

Segundo Brasil (2003, p. 24) “a formação e a capacitação docente impõe-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente”.

Neste sentido, Moreira e Baumel (2001, p. 10) também se reportam à delicada questão dos professores da sala comum:

Consideramos, portanto, bastante temeroso esperar que os professores do ensino regular, solitariamente, realizem adaptações curriculares para o (os) aluno (os) com necessidades educacionais especiais inserido (s) na classe comum. As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade.

Diante das questões de formação de professores e da falta de suporte para respaldá-los em suas decisões é preciso reflexão e análise crítica dos conhecimentos a serem transmitidos, reconstruindo constantemente o Projeto Político Pedagógico e o fazer docente em termos de métodos e conteúdos, para que seja alcançada a inclusão e participação efetiva de todos os alunos com deficiência em todas as atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos educacionais analisados, por serem publicações oficiais do Governo Federal, precisam reforçar a ideia de prudência e cuidado na realização de adaptações significativas para o aluno com deficiência. Tais documentos permitem e apontam a possibilidade de ocorrência de tais mudanças e adequações de objetivos, mas não reforçam suas possíveis consequências para os alunos que não necessariamente necessitam delas. Pois para a realização de Adaptações Curriculares bem sucedidas é necessário uma análise aprofundada e contínua não só do professor, mas de toda a equipe pedagógica, evitando, dessa forma, que o aluno não seja prejudicado intelectualmente devido a adaptações de grande ou pequeno porte.

Além do mais, os documentos analisados deixam a desejar quanto às orientações práticas em relação aos métodos e técnicas a serem empregados pelos professores. Os textos deveriam contemplar esses aspectos, já que são indispensáveis, pois como mencionado, estes profissionais, em sua maioria, não têm o devido preparo em sua formação.

O mesmo cuidado e parcimônia também é recomendado ao selecionar/adequar objetivos curriculares, para permitir a alunos NEE o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam verdadeiramente viáveis e significativos, atentando para as relações de cultura e poder, fato não atentado nos documentos educacionais analisados.

Todo esse processo torna difícil a atuação de muitos profissionais da educação, que, em meio a tantos e calorosos debates, se vê no fogo cruzado, pois quase sempre não tem o preparo suficiente para discutir questões delicadas como estas e de tão

merecida atenção, devido, muitas vezes, à ausência de formação, seja inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 Set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Adaptações curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1993. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 Dez. 1993.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. *In*: VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Santa Clara, 2007. p. 42-47.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em educação especial: Tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

OLIVEIRA, M. J. de. **Adaptações curriculares na educação inclusiva**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Pontos e contrapontos: Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SOUZA, V. dos R. M. **Vivência de inclusão**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O PROGRAMA ALFA E BETO NA SALA DE AULA: O PONTO DE VISTA DOS DOCENTES

Agnaldo Almeida de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
agnaldoal@hotmail.com

Paula Ferreira dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
paula.avioes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade trazer à discussão a proposta do Programa Alfa e Beto na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Itabaiana. Para tanto, discutimos a fundamentação e a proposta pedagógica apresentadas por tal programa a fim de verificar o seu funcionamento, suas vantagens e desvantagens. O Programa Alfa e Beto enfatiza, fundamentalmente, a aprendizagem por meio do método fônico, o qual valoriza a leitura, associando os sons a suas respectivas formas. Nesse contexto, discorreremos sobre a importância de se trabalhar com tal método para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Verificamos também se a proposta do Programa Alfa e Beto condiz com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais enfatizam a importância da reflexão da língua a partir do uso e não a discussão de meros conceitos gramaticais descontextualizados. Dessa forma, analisamos o posicionamento dos sujeitos que trabalham diretamente com o programa, o qual é adotado por algumas escolas do Ensino Público Estadual de Sergipe.

Uma das principais características do Programa Alfa e Beto é a ênfase no método fônico, que visa alfabetizar as crianças a partir da associação das letras aos seus respectivos sons. O método fônico é o adotado pelo Programa Alfa e Beto com o objetivo de “substituir” o método global. Para este a alfabetização se dá a partir de textos complexos, introduzidos no início da alfabetização, antes mesmo da criança aprender a decodificar e codificar, sem ensinar as correspondências entre grafemas e fonemas. Por outro lado, o método fônico defende que o texto deve ser abordado

gradualmente, ou seja, após a criança ter aprendido a associação entre os grafemas e os fonemas ela terá contanto com textos mais complexos.

O Programa Alfa e Beto foi criado em 2005 com o objetivo de compensar a deficiência dos alunos da Rede Pública de Ensino. O Programa dispõe, segundo o Instituto Alfa e Beto, de um conjunto variado de materiais que contempla competências como a consciência fonêmica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência, o desenvolvimento de vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e as competências da escrita. Ainda de acordo com o IAB, esse programa e os materiais são elaborados de acordo com os princípios do ensino estruturado, o que facilita a vida do professor. Assim,

Os materiais são lúdicos e mantêm o aluno motivado e interessado durante todo o processo de alfabetização; todas as propostas de atividades do programa são baseadas nas evidências científicas atuais da Ciência Cognitiva da Leitura; o ensino da decodificação utiliza o método fônico, comprovadamente o mais eficaz para promover a efetiva alfabetização das crianças; há materiais para o aluno, para a classe, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação; O programa inclui instrumentos de gerenciamento pedagógico para o professor, escola e Secretaria de Educação; o IAB oferece capacitação e assistência gerencial e pedagógica. (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010).

Dessa maneira, o material didático do programa tem como objetivo direcionar o aluno ao ambiente letrado, a fim de desenvolver o vocabulário das crianças e, conseqüentemente, a capacidade de compreensão de textos e de expressão oral. O programa também disponibiliza material para os professores e, segundo o IAB, estes materiais são voltados para competências metalinguísticas e de metacognição dos alunos. Aqui notamos uma discrepância em relação aos PCNs, já que estes enfocam a perspectiva epilinguística, isto é, o ensino pautado no uso da língua e não “na descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 1997, p. 38), como preconiza a perspectiva metalinguística. Entendemos que ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas possuem fins distintos.

Segundo Raquel Freitag (2010), as professoras Lianna de Melo Torres e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, ambas do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, pesquisaram e analisaram os pacotes educacionais implantados na Rede Pública do Estado de Sergipe e entre tais pacotes está o Programa Alfa e Beto, que, segundo elas, inova ao trabalhar com a “consciência fonêmica”. Cabe

destacar que a consciência fonêmica focaliza os fonemas, sendo, portanto, caracterizada como uma sub-habilidade da consciência fonológica a qual se refere à capacidade de perceber que as palavras são construídas por uma sequência de sons. Dessa maneira, é possível inferir que a proposta do Alfa e Beto é trabalhar com os fonemas como a menor unidade para alfabetização, levando a criança a entender que fonema é o som e que deve saber unir este a sua representação gráfica para poder pronunciar as palavras, para a partir de então desenvolver a leitura.

Nesse enfoque, concordamos com o método adotado pelo Programa Alfa e Beto, porém, observamos que existem algumas falhas, dentre elas, temos o uso de palavras que não existem na nossa língua, histórias inverossímeis que não fazem parte do contexto sócio-histórico dos alunos etc. Atentamos também para a função social da leitura que não é tão relevante para tal programa. Dessa forma, acreditamos que a eficácia do método depende do seu envolvimento sociocultural e que o programa deveria estar adaptado à realidade de cada região do país, com suas peculiaridades.

A proposta dos PCNs para o ensino de língua materna e o programa Alfa e Beto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, preconizam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado em práticas inovadoras e não no ensino tradicional, aquele que visa, primordialmente, o ensino de regras e conceitos. Para os PCNs, o que deve ser enfatizado nas aulas de língua materna são as diversas formas que a língua possui, sendo que temos que saber utilizá-las a depender do contexto. Dessa forma, a escola deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, 1997 p.30), para assim exercer sua cidadania.

Destarte, os PCNs propõem ao professor o trabalho com a língua oral e escrita e suas diversas formas e usos, assim, “a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades de uso da linguagem [...] relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (BRASIL, p. 43)

Relacionando os PCNs ao Programa Alfa e Beto, percebemos que as práticas de leitura têm uma importância fundamental para ambos, já que a elaboração de textos eficazes depende dessas práticas, além da “leitura por um lado, nos fornecer matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de

modelos: como escrever.” (BRASIL, p.53). No entanto, os PCNs não recomendam a simples decodificação, mas a construção de sentidos. Já o Programa Alfa e Beto, em suas bases, enfatiza a decodificação, ou seja, “o aluno decodifica o som em fonemas, identifica os grafemas correspondentes e os registra no papel.” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010). Passamos agora à constituição dos nossos *corpora*.

Caracterização da unidade escolar e constituição do *corpus*

Nosso estudo, como mencionado acima, desenvolveu-se em uma escola estadual de Itabaiana. Nesta Unidade de Ensino encontram-se matriculados 295 alunos, o corpo docente é composto por 15 professores distribuídos em 13 turmas, sendo mescladas por alunos da zona urbana e da zona rural. Fisicamente, a escola possui sete salas de aula, uma sala de computação com seis computadores, não utilizados pelos alunos, não possui diretoria nem biblioteca, existe apenas uma sala que serve, simultaneamente, como sala de leitura e sala dos professores.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – da Unidade Escolar foi de 4.2 no ano de 2007 e 3.8 no ano de 2009, não obtendo a meta projetada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – que era 4.4 para o ano de 2009. Atualmente, a escola atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao Projeto Alfa e Beto, desde o ano de 2007 está sendo implantado, sendo que no ano de 2010 o programa se estende do 1º ao 3º ano, pois está se desenvolvendo gradativamente. O intuito do Governo Estadual é implantá-lo até o 5º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde ao ensino estruturado defendido pelo Instituto Alfa e Beto, como demonstramos a seguir.

Com o intuito de verificar o posicionamento dos professores que trabalham com o Programa Alfa e Beto, coletamos dados a partir de entrevistas estruturadas, já que os entrevistados respondiam as perguntas elaboradas pelos entrevistadores a fim de verificar o ponto de vista de tais docentes em relação ao nosso objeto de estudo que é o Programa Alfa e Beto. Para tanto, verificamos também o nível de instrução de tais professores e quando se deu a sua titulação. Abaixo, contamos com um quadro explicativo, lembrando que os professores serão especificados da seguinte forma: Prof. A, Prof. B, Prof. C, Prof. D, Prof. E, Prof. F, contabilizando seis docentes.

Quadro I – Demonstrativo dos professores que trabalham com o Programa Alfa e Beto na Unidade de Ensino, Itabaiana/SE.		
Professores	Série em que leciona	Formação
Prof. A	1º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe no ano de 1985 e pós-graduado em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió no ano de 1991.
Prof. B	2º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú no ano de 2003.
Prof. C	2º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe no ano de 1991.
Prof. D	3º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú no ano de 2003 e pós-graduado em Educação e Gestão pela Faculdade Pio décimo no ano de 2009.
Prof. E	3º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú no ano de 2004.
Prof. F	3º ano	Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú no ano de 2003.

É válido ressaltar que apesar da maioria ter adquirido a graduação por volta de 2003 e 2004, todos os profissionais atuam como professores há mais de vinte anos, ou seja, a graduação se deu porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de 1996 preconiza que a formação de professor para o Ensino Básico deve ser feita em Nível Superior, em curso de licenciatura ou de graduação plena. Tais professores possuíam apenas o “curso normal”, isto é, os alunos que concluíam o Ensino Médio eram habilitados para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como fator impulsionador para os professores obterem a graduação foi concedido um aumento salarial. A seguir prosseguimos com as análises dos dados.

O programa Alfa e Beto na sala de aula: o que acham os professores?

A partir das considerações em torno do Programa Alfa e Beto, acima mencionadas, passaremos agora a nos deter nas análises das entrevistas coletadas. Após transcrevermos, selecionamos alguns trechos, os quais ilustraremos a seguir. Ressaltamos que a nossa entrevista foi estruturada em quatro perguntas, quais sejam:

1. *O que você acha do Programa Alfa e Beto, quais são os pontos positivos e negativos do Programa Alfa e Beto?*
2. *Para você, o programa Alfa e Beto atende às necessidades dos alunos?*
3. *Você acredita que, com programa, você tem mais autonomia em sala de aula ou o programa te restringe?*
4. *Você acredita que as habilidades de leitura e escrita são melhores desenvolvidas pelo Alfa e Beto se comparado a outros programas?*

A partir de tais questionamentos, analisamos os pontos de vista dos professores contrapondo-os com os princípios do Instituto Alfa e Beto e dos PCNs em relação ao programa analisado.

- **Pontos positivos e negativos do programa Alfa e Beto**

Ao questionarmos sobre os pontos positivos e negativos do Programa Alfa e Beto, os profissionais, em sua maioria, afirmaram que o programa tem mais pontos negativos que positivos. Quanto aos pontos positivos a focalização da leitura foi apontada como o fator mais relevante do programa, já que os alunos conseguem ler com fluência nos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, eles elencam alguns pontos negativos como, as atividades repetitivas e em grande quantidade, assim como os materiais descontextualizados. Como podemos visualizar nos trechos a seguir:

O programa pra idade da turma que eu trabalho de 7 e 8 anos, eu acho a metodologia defasada, a gente tem que completar bastante, porque ele, assim, condiciona o aluno. Todas as perguntas do livro são no mesmo ritmo [...]. (Prof. B)

[...] Os livros não estão adaptados ao nível de aprendizagem deles. Eu não concordo com os conteúdos dos livros. Não sei também porque pegam a gente de surpresa, não foi do início do ano, foi imposto. (Prof. E)

O livro do segundo ano, se vocês abrirem e olharem, você diz não, não tem condições, não é a realidade das crianças. Não tem nada a ver. [...] A quantidade de atividade que é passada, eu acho que é grande, não deveria. [...] a parte gramatical não tem, não existe. Porque você imagine no início do semestre você começar, você encontrar

adjetivo, verbo tudo misturado, uma coisa que eles não sabem nem o que é isso. (Prof. F)

Como observamos, os professores enfatizam o aspecto repetitivo como o principal ponto negativo do programa. O prof. F, por seu turno, corrobora a importância do ensino tradicional, uma vez que, para ele, o programa por si só não alfabetiza, já que ele não trata explicitamente de conceitos gramaticais. Ressaltamos que os PCNs vão de encontro a este tipo de ensino, uma vez que ele é pautado na metalinguagem. Dessa forma, a prioridade do ensino tradicional é o ensino de nomenclaturas como pressupõe a Gramática Normativa. Os PCNs, como já afirmamos, indicam que o ensino deve ser pautado na reflexão da língua, tendo o uso como princípio e finalidade. No que se refere à adesão do programa, verificamos que os professores foram obrigados a adotar tal metodologia, pelos seus superiores. Assim, não existiu uma efetiva capacitação, os professores não foram consultados se queriam ou não trabalhar com o Programa Alfa e Beto.

- **Suprimento das necessidades dos alunos**

Quanto ao segundo questionamento, isto é, sobre o atendimento das necessidades dos alunos, os docentes foram categóricos ao afirmar que o programa deixa a desejar e que é preciso que sejam inseridos mais conteúdos e atividades. Como podemos constatar nos excertos abaixo:

Em partes. Assim como em todos os programas deixam a desejar. Então ele não vem completo, a gente tem que tá sempre complementando em alguns aspectos. (Prof. C)
Não. [...] no início não era admito utilizar caderno de jeito nenhum, nem copiar nada do quadro para o caderno [...] Existe uma diferença muito grande do material do Alfa e Beto do 1º e do 2º ano, aí quando a gente vem pra esse do 3º ano que eles chamam de Projeto Integrado é muito diferente. Matemática mesmo no 1º e 2º ano é uma pincelada, é soma ainda com bichinhos, assim $3 + 2$. Quando a gente vem praqui o material é muito complexo sabe... É uma discrepância muito grande. E assim também a gente vê e ouve entrevistas de pedagogos que o material de alfabetização ele tem que

ser mais lúdico. [...] Aí você traz um material desse, eles não tem o menor interesse, entendeu? (Prof. D)

Pelos fragmentos acima, podemos comprovar que o programa não supre as necessidades dos estudantes. O Prof. D infere ainda que existe uma discrepância em relação ao material utilizado, pois enquanto nos 1º e 2º anos os assuntos são tratados de maneira superficial, no 3º ano os assuntos são abordados de modo complexo, sendo que os alunos não conseguem acompanhar o ritmo proposto pelo programa. No que diz respeito ao aspecto lúdico dos livros, o professor vai de encontro ao que o Instituto Alfa e Beto preconiza, uma vez que este corrobora que os “materiais são lúdicos e mantêm o aluno motivado e interessado durante todo o processo de alfabetização” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010). O professor afirma ainda que os alunos não se interessam porque os livros não atraem visualmente. Sabemos que a leitura não é só a parte escrita, mas também a parte visual a qual atrai o leitor, principalmente as crianças.

- **Autonomia em sala de aula**

Em relação à autonomia em sala de aula, os educadores alegaram não tê-la plenamente, mas que podem retirar ou acrescentar assuntos e atividades quando é necessário. Dessa forma, eles afirmam:

Tenho autonomia, todo professor tem autonomia em sala de aula, você não precisa, você segue, você faz a programação, mas pode acrescentar o que achar necessário para a turma. Eu sigo as atividades, o roteiro do programa, mas eu acrescento. (Prof. A)

Elas dizem que a gente tem autonomia, só que é uma autonomia entre aspas, mascarada. É assim, a gente tem que seguir o programa, não pode, tem que seguir sempre. E se você não seguir o programa eles não acompanham que é muito extenso. (Prof. E)

- **Progressão das habilidades de leitura e escrita**

Quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, alguns professores alegam que o programa enfatiza tanto a leitura quanto a escrita. Por outro lado, outros declaram que ele desenvolve apenas a leitura. Como constatamos abaixo:

Como o programa prima muito pela leitura, aí então assim eles leem, mas na hora de passar para a escrita têm dificuldade. (Prof. D)

A parte da escrita não, mas na leitura, sim. Porque como já te disse eles visam mais a leitura. (Prof. C)

Ambos [...]. Então, tem alunos que tão lendo muito bem, mas na hora de escrever meu amigo. Não, mas é passado muito ditado, tem isso trabalha o ditado pra eles escreverem muito bem. (Prof. F)

[desenvolve] A leitura e a escrita [...]. Porque ele cobra um ditado todos os dias e uma leitura todos os dias. E a partir do momento que o professor cobra do aluno a leitura e o ditado eles vão aprendendo mais (Prof. E)

Como observamos no decorrer do trabalho, o programa em análise privilegia a leitura. Todavia, temos que verificar qual o intuito desta no Programa Alfa e Beto, se é a simples decodificação ou a formação de sujeitos leitores. Os PCNs defendem essa última ideia e corrobora que para a leitura “constituir um objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno [...]” (BRASIL, 1997, p. 54), porém o programa trabalha com textos que não fazem parte da realidade dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do trabalho, verificamos que há uma discrepância entre o que é proposto pelo Instituto Alfa e Beto e o que é posto em prática entre os professores da escola, uma vez que estes não estão em comum acordo com o que aqueles preconizam, gerando assim um conflito na maneira como se deve de fato ser concebida a alfabetização. Por um lado, há um programa que dá suas regras e que afirma serem estas a melhor maneira de se alfabetizar, por outro lado está a experiência de professores que estão, em sua maioria, há mais de vinte anos em sala de aula,

acostumados com o método tradicional. Dessa maneira, vale ressaltar que esse conflito também é causado pela maneira como esse programa chega às mãos destes professores, já que segundo eles, foi um programa imposto. E como estes professores, em sua maioria, são tradicionais, seria de extrema valia que os suportes apresentados pelo Instituto Alfa e Beto fossem postos em prática, já que este diz que “oferece capacitação e assistência gerencial e pedagógica.” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010) e não foi que ouvimos dos profissionais entrevistados. Assim, para encontrar o melhor caminho para se alfabetizar é de extrema valia que os professores entrem em acordo com o Programa e vice-versa, ou seja, é necessário que cada um, programa e professor, veja a realidade de cada turma e a partir das vantagens que cada um apresenta se descubra a melhor maneira de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

FREITAG, Raquel Meister Ko.. **Alfabetização, fracasso escolar: pacotes educacionais são a solução?** In Revista EntreLetras, 2010. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/pgletras/revisita/resenhas/texto_12.pdf>. Acesso em: 21/09/2010.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização**. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/Alfabetizacao>>. Acesso em: 21/08/2010.

RAMAL, Andrea Cecilia. **A nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.pedroarrupe.com.br/upload/ldbceap.pdf>>. Acesso em: 24/10/2010.

GT 2

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

GT 2 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

MOBILIDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS INTERFACES: UM OLHAR SOBRE O PONTO DE VISTA DO ENSINO SUPERIOR EAD DA UNEB

Lúcio Dias das Neves
GESTEC/UNEB
luciodiasrrpp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi apresentado à disciplina Tópico Especial: Cultura Digital, Redes Sociais e Games, do programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB, área de concentração - 2, ministrada pela professora Lynn Alves, como trabalho de conclusão desta disciplina (2012.1). O mesmo aborda algumas discussões na contemporaneidade sobre a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas, precisamente, sobre a mobilidade presente no curso EAD de pedagogia da UNEB.

Utilizamos alguns teóricos discutidos durante a disciplina como Raquel Recuero, Pierre Lévy, André Lemos e outros autores que consideramos pertinentes para o enriquecimento de nossas discussões. Entendemos que desde os tempos primórdios e pela sua própria constituição, o ser humano esteve em constante mudança segundo a sua própria história evolutiva, para tanto fizemos um breve levantamento de como essa mobilidade se constitui ou está sendo incorporada na contemporaneidade e como as vertentes política, cultural, social e econômica interferem nesse processo, principalmente na educação à distância.

Sendo que nosso foco principal a ser abordado é o EAD do curso de Pedagogia da UNEB que está próximo de formar suas primeiras turmas em diferentes regiões do estado da Bahia e trataremos a mobilidade e suas interfaces como possibilidade nesse processo de formação acadêmica - à distância, em locais jamais imaginados que a mesma pudesse chegar, utilizando a ferramenta do MOODLE como fator principal para essa intervenção sócio educacional.

1. Ponto de partida

Nosso ponto de partida se deu por interesses pessoais diversos dentro do mestrado profissional – GESTEC, visto que uma parte da turma é composta por alunos

regulares que já fazem parte da primeira turma do programa – 2011.1, e a outra parte formada por alunos especiais que estão conhecendo a dinâmica dos professores, das aulas e do próprio programa, visto que em 2012.1 pretendem fazer a seleção para aluno regular, assim, como outros pesquisadores (alunos visitantes).

Ao iniciar a disciplina Tópico Especial: Cultura Digital, Redes Sociais e Games, não sabíamos ao certo a dinâmica da mesma e como se dariam as apresentações. Inicialmente foi proposto pela prof. Lynn Alves a apresentação de diversos temas por equipes quanto à temática da disciplina, cabendo a nossa equipe apresentar o tema **Mobilidade Contemporânea**. Para tanto, esse artigo foi um desejo pessoal como tutor de pedagogia do curso EAD da UNEB em fazer um imbricamento da realidade deste curso e o tema proposto na contemporaneidade.

Essa disciplina proporcionou não somente para nossa equipe, assim como para os demais colegas de turma a possibilidade de ter um olhar diferenciado em relação à cultura dos games, redes sociais e a cultura digital como possibilidade (ou uma nova ferramenta) para inserção sócio pedagógica, pois as apresentações dos temas anteriores trouxeram contribuições significativas.

Sendo assim, um dos nossos pontos de discussão será a mobilidade proporcionada pelo curso de Educação a Distância, onde teremos a UNEB como nosso campo empírico, propriamente o curso de pedagogia no qual temos a possibilidade de inserção e investigação. Pierre Lévy aborda que os novos paradigmas tecnológicos da contemporaneidade se traduzem em construção do conhecimento de forma coletiva, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento em relação à educação - EAD:

Alguns dispositivos informatizados de aprendizagem em grupo são especialmente concebidos para o compartilhamento de diversos bancos de dados e ou o uso de conferências e correios eletrônicos. Fala-se então em aprendizagem cooperativa assistida por computador [...]. Em novos “campus virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente os saberes “disciplinares como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem a distância.). (LÉVY, 1999, p.171)

Também Recuero reporta-se a importância das novas tecnologias, especialmente da internet, na construção da formação desses sujeitos sociais

constantemente envolvidos nas redes de comunicação e interação midiaticizadas em escala global:

O advento da internet trouxe diversas mudanças para a sociedade. Entre essas mudanças. Temos algumas fundamentais. A mais significativa para esse trabalho, é a possibilidade de expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC). (RECUERO, 2009, p. 24)

É como de fato temos observado o aprendizado através das TIC, citamos como exemplo o as atividades propostas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA¹⁹, do curso à distância da UNEB (nosso campo empírico), pois o aprendizado é estimulado e reforçado a todo o momento de forma coletiva, onde não somente o aluno aprende como também todos envolvidos no processo. Sendo que todas as atividades são realizadas à distância e são utilizados dispositivos tecnológicos para a realização das mesmas. Tendo em vista que a coordenação geral fica no PUSAI e existem diversos pelos espalhados estrategicamente pela Bahia.

Sendo assim, fundada em 1983, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB é uma instituição multicampi. Sua sede administrativa fica na Av. Silveira Martins, n. 2.555, bairro do Cabula, Salvador-BA, sendo que possui 23 departamentos distribuídos nos campus ao longo da extensão do território baiano, e previsão de construção do maior campus do interior em Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador. Oferece diversos cursos de licenciatura, bacharelado, extensão, pós graduação (lato e stricto sensu) e doutorado na modalidade presencial.

Além dos Campi, a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que beneficiam milhões de cidadãos baianos, a maioria pertencente a segmentos social e economicamente desfavorecidos e excluídos. Alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade,

¹⁹ Disponível em: <http://www.ava2.uneb.br/course/category.php?id=16>, capturado em: 26/06/2012.

GLBT, entre outros, são algumas das iniciativas que aproximam a universidade da sociedade”²⁰.

1.1. A educação a distância na UNEB: o curso de Pedagogia

Sendo que, no município de Lauro de Freitas funciona o PUSAI – Polo Universitário Santo Amaro de Ipitanga (antigo nome da cidade) onde funciona a Administração Central dos cursos na modalidade à distância – bacharelado em Administração Pública e Geral; licenciaturas em Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Química, Matemática Letras (Inglês e Espanhol), Biologia e Computação; especialização em Gestão pública, Gestão Municipal, Educação à Distância e Gestão em Saúde; extensão em Educação em Direitos Humanos, Educação para Diversidade na Escola, Gênero e Diversidade na Escola e Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, através da parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Atualmente o curso de pedagogia ead possui 13 polos virtuais articulados no estado da Bahia presentes nos municípios de: Carinhanha, Mundo Novo, São Sebastião do Passé, Dias D’Ávila, Santo Estevão, Esplanada, Sítio do Quinto, Simões Filho, Ipupiara, Jacaraci, Piritiba, Itamaraju e Itanhém. O quadro docente da coordenação é composto por:

- Coordenador Geral: Silvar Ferreira Ribeiro;
- Coordenadora de curso: Jocenildes Zacarias;
- Coordenadora Pedagógica GEAD: AgdaSued Andrade Magalhães;
- Coordenadora de Tutoria: Lilian Almeida dos Santos;
- Professora Formadora: ElisianaBarbosa;
- Professor Formador: Cesar Barbosa;
- Professora Formadora: Edilane Carvalho Teles;
- Professora Formadora: Sonia Silveira;
- Professora Formadora: Monica Lins.

²⁰Dados disponíveis no site da UNEB, <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/> capturado em 26/06/2012.

O curso de pedagogia em EAD da UNEB/UAB constituiu sua primeira turma em 2010 através de vestibular, inicialmente com dois polos experimentais nos municípios de Carinhanha e Mundo Novo – polos estes que já possuem turmas entre o segundo e quarto semestres, sendo que em 2011 o vestibular abrangeu mais 11 municípios com objetivo de aumentar e estender a formação de professores nas regiões onde não há campus presencial. Essa estratégia foi desenvolvida, visto que as pesquisas institucionais e de extensão realizadas pela própria universidade apontavam a necessidade de suprir essa carência nos municípios sede e, respectivamente os seus municípios adjacentes. A partir do momento que há o crescimento dos polos, houve também necessidade de contratação mais professores formadores, tutores presencias e online. Assim, é justamente nessa formação da segunda turma em 2011 que tenho minha primeira experiência como tutor online e a dinâmica do processo de formação de professores à distância e os desafios que emergem no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação.

2. Atividades dos tutores online do curso de Pedagogia da UNEB

Dentre as diversas atividades profissionais exercidas num curso de educação EAD, a tutoria online é a que mais se encaixa com a modalidade no exercício de suas atividades, visto que quase em sua totalidade as atividades laborais são desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. A dedicação é de 20h semanais (mas que sempre ultrapassa), porém, as atividades e necessidades para o exercício dessa função surgem a todo o momento e são apresentadas além do que a própria proposta pedagógica foi pensada/desenvolvida, de forma dinâmica e de acordo com a interação entre os distintos sujeitos-aprendentes e a tutoria online, ressignificando a categoria *tecnologia intelectual*, restringindo-a ao computador por sua característica *proposicional*, oriunda de uma base matemática (LIMA JR, 2005, p.20).

Contudo, as atividades do tutor online são muito mais complexas, visto que temos que efetuar todas as orientações pertinentes as disciplinas, dentre as quais podemos destacar o acompanhamento e avaliação dos:

- Fóruns;
- Wikis;

- Atividades online;
- Lançar, corrigir as notas (das atividades online e presencial, visto que as notas são enviadas pelo tutor presencial e pelo professor formador);
- Atualizar informações da coordenação, professor formador;

Porém, o grande diferencial que foi destacado sugerido pela coordenação geral foi a presença desse tutor no polo, experimentalmente, através de duas visitas semestrais a turma que o mesmo acompanha. Visto que o território baiano é extenso e muitos desses polos a exemplo de Itanhém e Carinhanha que ficam há quase 13h de distância de Salvador e região metropolitana (onde se concentra os tutores online), diferente de alguns polos que ficam próximos a capital baiana. Sendo assim, as visitas foram feitas e os relatórios entregues a coordenação geral gerou um efeito surpresa, pois, traziam detalhes sobre os alunos, o contexto regional diversificado, a imersão dos sujeitos-aprendentes no curso de pedagogia, além da história de vida de cada um dos indivíduos presentes em sala de aula, dificuldades em dominar a ferramenta do AVA, a sede do polo distante do município onde alguns resides, dentre outros.

Para tanto, na primeira reunião pedagógica sugerimos que fizéssemos a pedagogia histórico-crítica de Savianni, onde o autor cita a necessidade do professor ir além para emancipação da sociedade através da educação, assim como a Pedagogia do Oprimido proposta por Freire, pois, devido aos diversos fatores citados acima, muitos polos que começaram com uma turma de 50 alunos tinham apenas 30 desses. Sendo que muitos deles relataram a vontade de terminar o curso e que precisavam da ajuda da coordenação para se manterem, assim, também, como dos professores formadores que em muitos casos preparavam a disciplina considerando os alunos como totalidade, sem estabelecer diferenças dentro do contexto regional de cada polo, na dimensão do território baiano.

O reflexo desse relatório foi uma sistematização de ações pelos envolvidos entre a coordenação, tutores online e presencial e coordenadores de cada polo, que gerou a possibilidade dos alunos realizarem o nivelamento das atividades e avaliações das disciplinas que não puderam realizar (por diversos motivos, sistêmicos, e estrutura na cidade sede e nas cidades onde residiam), a sugestão dos tutores online participarem na formulação dos planejamentos pedagógicos em parceria com os professores formadores, pois, devido à reprovação em alguma disciplina (devido ao excesso de

atividades e leituras), muitos alunos sentiam-se desestimulados a permanecerem no curso, diminuição das atividades (que possuíam baixo peso) e sistematização de atividades mais densas e com peso proporcional (visto que muitas vezes existiam três disciplinas abertas no ambiente e o aluno tinha dificuldade de acompanhá-las, pois muito deles só acessam a internet no único dia de aula, no polo) e a permanência do que inicialmente foi experimental, das duas visitas semestral por parte dos tutores que gerou aproximação entre o tutor online, presencial e os alunos (muitos deles consideravam que não existíamos, éramos apenas um foto), e confiança para que expressassem suas dificuldades e compreensão quanto ao compromisso em formar pedagogos críticos.

3. Mobilidade e sociedade

A ideia de mobilidade está para além do sentido de deslocamento físico. Não se trata apenas de um movimento de corpos que saem de uma posição A para outra B, não se restringe ao domínio da Física e/ou da Geografia, mas ganha uma dimensão de inegável amplitude, interferindo no mundo real a partir de elementos do mundo virtual, por isso mesmo de caráter político, social, econômico e cultural. Em verdade, trata-se de algo que ganhou status de fenômeno.

As implicações disso refletem-se não só no uso cada vez maior de dispositivos – a cada dia mais modernos – de comunicação e informação, mas na forma como as pessoas lidam com tais dispositivos, ou seja, como passa a ser o comportamento dessas pessoas. Palavras como rede, conexão, interatividade estão na ordem do dia das ações de milhões de pessoas distribuídas ao redor do mundo. É preciso considerar também como ponto de grande relevância para discutir esta questão que não apenas os indivíduos afeitos aos mecanismos modernos desta que se pode chamar de era da cibercultura estão usando, de algum modo, as mídias interativas no seu dia-a-dia, mas também boa parte de cidadãos que até mesmo por formação não tinham maior proximidade com essas mídias. Assim, observamos um número crescente de pessoas que trabalham, estudam, divertem-se e, principalmente, comunicam-se, dialogam por meio desses mecanismos midiáticos, o que nos remete à ideia que estes são, na verdade, mídias interativas globais, cujo perfil não é o do isolacionismo ou da restrição, dado que são capazes de promover a interação de diferentes pessoas em diferentes lugares, as quais passam a interagir por meio de uma interconectividade que é

singular por um lado, e plural, por outro. Em razão disso é que se pode tratar o assunto como sendo um fenômeno, de fato.

As questões até aqui apontadas, ainda que tenham um quê de superficialidade, nos levam de volta à discussão central deste texto, qual seja, a mobilidade. Como já foi dito, mover-se não significa única e tão somente deslocar-se, porém, interagir, interferir, racionalizar, e, ainda que possa parecer paradoxal, humanizar-se. Talvez pelo fato de, ao tomar consciência de sua capacidade de interação, mesmo com o auxílio mais que presencial de instrumentos diversos de mídia, o ser humano comece a perceber que o seu espaço é em um lugar específico e em muitos lugares ao mesmo tempo, como resultado do descentramento do sujeito, característica da pós-modernidade (Hall, 2004). Que há uma relação do sujeito consigo e dele com o outro e desse modo constroi-se uma relação global e interativa. E nisso está presente a ideia de mobilidade, pois essa construção só é possível a partir de um movimento intenso entre sujeitos que interagem, criam, recriam, contextualizam, constroem e desconstroem contextos.

Uma pessoa com um celular não é só uma pessoa com um celular, é alguém que está ligada a outro alguém, as outras pessoas num processo constante de troca de informações e compartilhamento de experiências; é ao mesmo tempo alguém que estabelece relações diversas de comunicação, diversão, trabalho, cultura, em fim, coadunando-se com os fazeres da própria sociedade em que está inserido. Nesse intercâmbio permanente também está inserida a ideia de territorialização e desterritorialização, em que os sujeitos reconhecem-se pertencentes a um determinado espaço e ao mesmo tempo agentes de espaços diversos nos quais as trocas culturais, agora mediatizadas ocorrem, como já ocorriam nas civilizações mais antigas.

Diante disso, não se pode desconhecer ou tentar fechar os olhos para estas ocorrências, as ocorrências da mobilidade, que podem, sim, ser tomadas como um fenômeno que muito mais do que uma construção meramente pós-moderna, vem sendo erigida através dos tempos, por modos diferentes, por sujeitos diferentes, em lugares diferentes e que nessa esteira de diferenças cria e solidifica a ideia de cultura humana, e assim, iguala os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância na UNEB, enquanto uma ação inovadora e de mobilidade, ainda revela aspectos organizacionais que precisam passar por maiores discussões a fim de compilar soluções que possam atender as diversas necessidades que ainda hoje os cursos enfrentam na oferta de suas licenciaturas. A exigência de ampliação de pesquisas na área, sobretudo, relatos que possam compartilhar as diferentes experiências docentes em EAD, nas mais diferentes funções, pode contribuir para o avanço desta modalidade de ensino, uma vez que *“percebemos ser necessário, ainda, uma ampla discussões sobre os rumos da EAD nos diversos setores da sociedade. Ou seja, há, ainda, a necessidade de conhecimento técnico e pedagógico sobre a EAD.* (DIAS, LEITE. 2010, p. 31)

Porém, podemos observar que a mobilidade proporcionada pela ferramenta do AVA é o “divisor de água” para formação profissional desses estudantes que utilizam as diversas ferramentas tecnológicos durante o processo de formação. Por isso mesmo precisa ser bem estruturado e estar sintonizado com esses novos elementos de mídia, capazes de se incorporar e colaborar decisivamente para a formação dessa massa de estudantes, a qual vive o fenômeno da mobilidade em suas várias interfaces.

REFERENCIAIS

- DIAS, Rosilânia Aparecida. LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância:** da Legislação ao Pedagógico. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.
- LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro/RJ: Quartet; Juazeiro/BA: FUNDESF, 2005.
- LÉVI, Pierre. Ciberultura. Trad. Carlos Irineu. São Paulo-SP. Ed.34, 1999; (Coleção TRANS);
- RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre – RS, 2009.(Coleção Ciberultura);

GT 2 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO

Leonardo Ferreira de Almeida
Universidade Federal de Sergipe.
leobioufsa@hotmail.com

Isabela Santos Correia Rosa
Universidade Federal de Sergipe
isa_biocorreia@hotmail.com

Tatiane Santos Silva
Universidade Federal de Sergipe
tatissbio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Existem muitas concepções e entendimentos sobre o currículo e suas funções, que refletem posicionamentos teóricos em diversas vertentes. De acordo com Lawton (1975), o currículo é essencialmente uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras.

Comunga-se do entendimento de currículo o descrito por Moreira (2007), no qual o currículo acadêmico pode ser entendido como as experiências que se desdobram em torno do conhecimento e em meio a relações sociais. Associando-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Vale destacar que se percebe um esforço significativo, à reformulação dos currículos acadêmicos em inúmeros países (MOITA, 2000). Atualmente, o currículo tem se tornado alvo de estudo por autoridades, políticos, professores e teóricos na área de Educação, pelo fato de sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo, haja vista suas constantes reformulações nos diversos graus de ensino. Pode-se mesmo apontar que o campo do currículo no Brasil vem adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade (MOREIRA, 1997).

Devido a tendências e exigências do mundo moderno, já se pode falar em uma tradição crítica do currículo, questionando cada vez mais os “por quês” das formas de organização do conhecimento acadêmico. Diante desta perspectiva, o currículo é considerado artefato social e cultural, sendo investigado em suas amplas determinações sociais, históricas e produções contextuais (MOREIRA & SILVA, 1999).

Ainda segundo os autores, o currículo não é um elemento indiferente e neutro na transmissão do conhecimento social, mas implica em relações de poder ao produzir visões particulares e sociais, além de ser percebido como um elemento vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Os constituintes do currículo, por sua vez, funcionam como matéria-prima de criação, recriação, bem como de contestação e transgressão.

A proposta das diretrizes nacionais, para a formação de professores para a Educação Básica brasileira, busca construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica elaboradas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

De acordo com Montenegro *et al.* (2005), é preciso reformular o currículo atual da licenciatura não apenas para adequar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também para que o corpo docente e discente possa, por meio da reflexão-ação-reflexão, como preconiza o Plano Nacional de Educação “superar a histórica dicotomia entre a teoria e a prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001, p. 77).

Ratificando, a teorização crítica sobre currículo ganha vida nos estudos e pesquisas da Sociologia do Currículo, que propõe contínua análise e reformulação do currículo. Desta forma, a Teoria Crítica do Currículo é um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse contínuo processo, novas questões e novos temas vêm-se incorporando àqueles que desde o início, estiveram no centro de sua preocupação. É isso que constitui sua vitalidade e seu potencial (MOREIRA & SILVA, 1999).

Um breve Histórico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi criada em 1967 e instalada em maio de 1968, comportando seis unidades de Ensino Superior então vigentes, sendo elas: Faculdade de Ciências Econômicas e Escola de Química, mantidas pelo Governo do Estado; Faculdade de Direito, mantida pelo Governo Federal; Faculdade Católica de Filosofia e Serviço Social, mantida pela Sociedade Sergipana de Cultura e Faculdade de Ciências Médicas, mantida pela Fundação de Ensino Médico de Sergipe (ALCÂNTARA; FRANCO & TAVARES, 1998).

Segundo Piva; Mendonça & Correia (1980), a evolução da estrutura acadêmica e administrativa da UFS, com a implantação da reforma universitária no Brasil, compreendeu a passagem das seis unidades de ensino superior então existentes para cinco Faculdades e cinco Institutos, dentre os quais o Instituto de Biologia.

O curso de Ciências Biológicas na UFS teve seu currículo aprovado em 1969, sendo oficialmente implantado em 1972. De acordo com Alcântara, Franco & Tavares (1998), esse currículo inicial sofreu alterações desde o seu processo de implantação, visto que resoluções do Conselho de Ensino e Pesquisa modificaram códigos, nomenclatura, cargas horárias, fazendo exclusões e inclusões de disciplinas.

O espaço físico e administrativo dos docentes do curso de Ciências Biológicas da UFS era partilhado com os professores do curso de Medicina. Por outro lado, o quadro docente do curso de licenciatura em Biologia foi sendo ampliado, uma vez que foram contratados paulatinamente novos professores Biólogos/Naturalistas, para desenvolvimento e ampliação de áreas mais específicas do curso. Em 14 de Julho de 1977, a comissão verificadora do MEC concedeu o reconhecimento do Curso de Ciências Biológicas da UFS (ALCÂNTARA; FRANCO & TAVARES, 1998).

Desde a sua implantação, o curso de Ciências Biológicas Licenciatura teve seu currículo original modificado em dois momentos, apresentando, desta forma três currículos durante toda sua história, datados respectivamente nos anos de 1979, 1994 e 2010.

Diante das modificações curriculares, vale destacar a evolução, distribuição e quantificação das disciplinas de Educação que visam à formação docente em Biologia. As disciplinas de Educação que fizeram e fazem parte de toda mudança de grade do

Curso são disciplinas ofertadas pelos departamentos de Educação, Ciências Sociais, Psicologia e pelo próprio departamento de Ciências Biológicas.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva apresentar a evolução curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, no que concerne às disciplinas na área da Educação voltadas para formação do Biólogo-docente, na tentativa de compreender e refletir sobre as tendências que influenciam a modificação curricular deste curso de licenciatura.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa teórico-exploratória e de análise quantitativa do currículo, no que concerne à quantificação de créditos e de disciplinas voltadas para a área da Educação presentes no Curso.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de várias fontes, tendo como base principal Alcântara; Franco & Tavares, (1998), e também análises dos currículos do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS.

Como forma de fornecer subsídios para uma análise e posterior discussão mais crítica do currículo, foi realizada uma entrevista com uma professora que constantemente lecionou a disciplina Prática de Ensino em Ciências/Biologia pelo Departamento de Educação da UFS.

A entrevista foi composta pelas seguintes indagações:

1. O que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior determinam em relação às disciplinas voltadas para Educação que compõem a grade do Curso de formação de professores em Biologia?
2. Quais fatores ou tendências influenciaram e influenciam o aumento gradativo de créditos e de disciplinas de Educação ao longo das reformas curriculares do Curso de Ciências Biológicas?
3. Como este aumento reflete na formação do futuro professor de Biologia?

Evolução Curricular da Biologia quanto às Disciplinas de Educação: Uma comparação entre os currículos de 1979-1994-2010

Com base em Alcântara; Franco & Tavares (1998), o currículo de Biologia Licenciatura da UFS apresenta os seguintes objetivos pretendidos para o futuro licenciado:

- Ter compromisso com a formação do cidadão crítico, consciente e cientificamente embasado;
- Conhecer o desenvolvimento psicológico cognitivo dos seus alunos e saber selecionar atividades didáticas condizentes com suas capacidades de compreensão e de realização;
- Saber trabalhar com níveis altos de pensamento, estimular a criatividade e orientar a construção do conhecimento;
- Compreender as forças que governam a sociedade, de modo a avaliar realisticamente os limites da própria ciência e possuir uma visão ecológica ampla, que transcenda a simples aquisição de conceitos científicos;
- Relacionar a área em que trabalha com as demais áreas científicas e com as sociais e culturais;
- Conhecer a história das ciências e dos avanços científicos recentes;
- Acompanhar os debates científicos e ser capaz de fazer julgamentos técnicos e de valor.

A seguir são apresentadas as disciplinas de Educação que compuseram e que compõem os três currículos da biologia licenciatura, desde sua implantação aos dias atuais. Concomitantemente, por meio de referências bibliográficas, serão discutidas as modificações do currículo e sua relação com as exigências sociais e técnico-científicas atuais.

Tabela 1. Disciplinas de Educação do currículo de Biologia de 1979.

Período	Disciplina/Total	Créditos/Total
1º	-----	-----
2º	-----	-----
3º	-----	-----
4º	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau	04
5º	Fundamentos Psicológicos da Educação I	03
	Didática Geral	05
	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau	04
6º	Fundamentos Psicológicos da Educação II	03
	Prática de Ensino em Biologia I	03

7º	Fundamentos Sociológicos da Educação	05
	Prática de Ensino em Biologia II	04
8º	-----	-----
Total	08	31

Tabela 2. Disciplinas de Educação do currículo de Biologia de 1994.

Período	Disciplinas/Total	Créditos/Total
1º	-----	-----
2º	Estrutura e Funcionamento do Ensino	04
3º	Sociologia da Educação I	04
4º	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04
5º	Didática	05
6º	Fundamentos de Ensino e Aprendizagem em Ciências e Biologia	03
	Estágio em Educação Ambiental	04
7º	Prática de Ensino em Ciências	04
	Estágio em Laboratório de Ensino	04
	Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I	03
8º	Prática de Ensino em Biologia	04
	Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II	03
Total	11	42

Tabela 3. Disciplinas de Educação do currículo de Biologia de 2010.

Período	Disciplinas/Total	Créditos/Total
1º	-----	-----
2º	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04
3º	Didática Especial em Ensino de Ciências e Biologia I	04
4º	Didática Especial em Ensino de Ciências e Biologia II	04
5º	Didática Especial em Ensino de Ciências e Biologia III	04
	Instrumentação para o Ensino de Ciências	04
	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências I	06
6º	Introdução de Pesquisa em Educação	02
	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências II	06
7º	Instrumentação para o Ensino de Biologia	04
	Prática Pesquisa em Ens. de Ciênc. e Biologia I	03
	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia I	06
	Estágio Supervisionado em Educação Ambiental	04
	Prática Pesquisa em Ens. de Ciênc. e	03

8º	Biologia II	
	Enfoques CTS no Ensino de Ciências e Biologia	02
	Estudos Culturais da Biologia e Educação	02
	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia I	06
Total	16	64

Conforme a Tabela 1, o primeiro currículo do curso de Biologia Licenciatura da UFS apresentou em sua estrutura, oito disciplinas voltadas para Educação, distribuídas do 4º ao 7º períodos, totalizando 31 créditos (Gráfico 1).

O segundo currículo, por sua vez, está estruturado de forma que apresenta 11 disciplinas obrigatórias de Educação, distribuídas do 2º ao 8º períodos, num total de 42 créditos. Já o terceiro currículo apresenta 16 disciplinas de Educação, distribuídas também do 2º ao 8º períodos, totalizando 64 créditos.

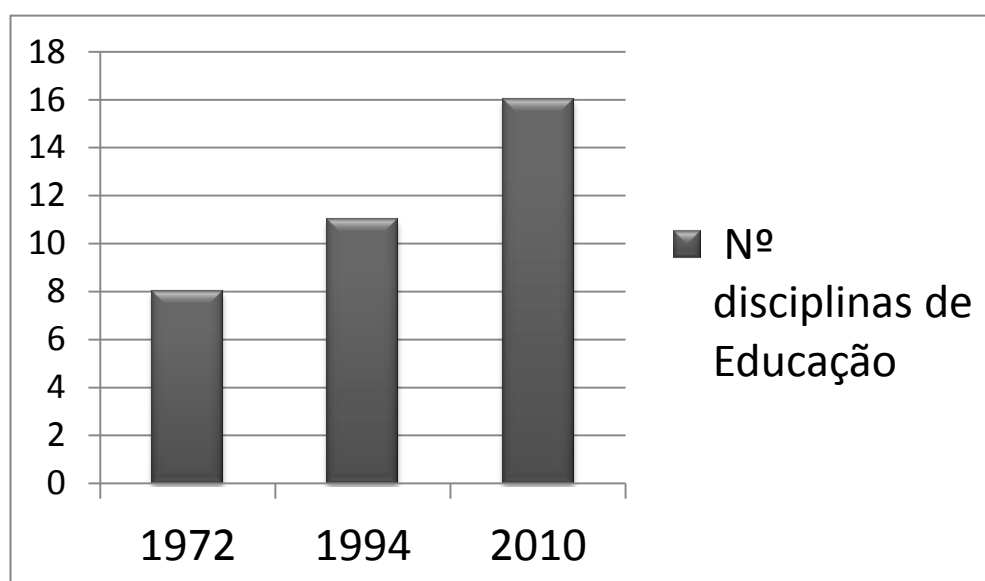


Gráfico 1. Quantificação das disciplinas da área de Educação nas três grades curriculares do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Pode-se perceber que na evolução curricular compreendida entre 1979 e 1994, houve um considerável aumento tanto no número de disciplinas da área da Educação (39%), quanto no número de créditos (35%). Já entre os currículos de 1994 e 2010, o aumento no número de disciplinas da área da Educação passou de 39 para 45% da carga horária total do curso de Biologia licenciatura, enquanto o número de créditos dessas disciplinas passou de 35 para 52%

Destaca-se a disciplina de didática, presente desde o primeiro currículo e que teve seu número de créditos aumentados desde então. Isso pode ser denotado pelo fato de que existe desde 1934, entre os formadores de professores a convicção da importância da Didática no curso de formação de professores, razão pela qual essa disciplina se faz presente nos currículos desses cursos a partir de então (VARIZO, 2011).

Por conseguinte, tal não aconteceu, desde sempre, do ponto de vista legal. A partir de 1946 a didática deixou de fazer parte das disciplinas obrigatórias, tornando a ser incluída no parecer 242 de 1962 do conselho federal de Educação. Essa legislação incorporou as didáticas específicas e a prática de ensino nos cursos de licenciatura, além de definir a carga horária mínima das disciplinas pedagógicas (VARIZO, 2011).

Talvez por este motivo a disciplina Didática Geral já constasse desde a primeira grade curricular do curso. Entretanto, não constava nesta grade as disciplinas de didática específica de Ciências/Biologia, fato que somente veio a ocorrer na segunda mudança, e, portanto na terceira Grade Curricular, vigente a partir de 2010. Nesta, a disciplina 'Didática' se desmembrou em três, sendo elas 'Didática Especial em Ensino de Ciências e Biologia I, II e III'. Segundo Varizo (2011) só a partir de 1982 quando a produção de conhecimento científico na área educacional da didática, é que a importância desses conhecimentos para formação docente torna-se mais clara e melhor definida (VARIZO, 2011).

Vale ressaltar que, apesar da didática específica estar presente somente a partir da terceira Grade Curricular no Curso em questão, é possível que esta estivesse implícita e diluída nas outras disciplinas da área da Educação.

Observa-se que com a mudança de grade, ocorreu fusão de algumas disciplinas, diminuindo, conseqüentemente o número de créditos, como por exemplo, 'Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º graus', cada uma com quatro créditos, totalizando oito, foram fundidas formando uma única disciplina 'Estrutura e Funcionamento do Ensino', com apenas quatro créditos.

Houve também modificação de nomenclatura, onde 'Fundamentos Sociológicos da Educação' se transformou em Sociologia da Educação I e 'Fundamentos Psicológicos da Educação' mudou para 'Introdução à Psicologia da Aprendizagem'. Bem como, ocorreu inclusão de disciplinas como as 'Pesquisa de Ensino em Ciências e Biologia I e II' (projeto de pesquisa e execução do trabalho monográfico,

respectivamente), ‘Fundamentos de Ensino e Aprendizagem em Ciências e Biologia’, ‘Estágio em Educação Ambiental’ e ‘Estágio em Laboratório de Ensino’.

Além da fusão e alteração na nomenclatura, também ocorreu mudança de período na oferta de algumas disciplinas, onde quase todas as disciplinas outrora ofertadas em um determinado período passaram a sê-lo em outro. Por exemplo, a antiga disciplina ‘Prática de Ensino em Biologia I’, cursada no 6º período, agora denominada ‘Prática de Ensino em Ciências’, passa a ser cursada no 7º período, assim como, ‘Prática de Ensino em Biologia II’, cursada no 7º período, agora com o nome de ‘Prática de Ensino em Biologia’, passa a ser cursada no 8º período. Também houve deslocamento de período em ‘Introdução à Psicologia da Aprendizagem’ que mudou do 4º para o 2º período.

Ortega y Gasset (1955 *apud* PEDRA, 1993), já alertara que um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares. Estes devem ser selecionados tendo por referência seus destinatários, o estado do conhecimento científico e a realidade cotidiana da cultura.

A seleção dos conteúdos curriculares, por sua vez, deve ser compreendida como um processo, no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais da sociedade (PEDRA, 1993).

Por esse motivo, o currículo tem enorme influência nos estudantes, indivíduos constituintes de uma sociedade muitas vezes alienante, pois, segundo Moreira e Candau (2007) o currículo pode ser visto como um conjunto de práticas em que muitos significados são construídos, disputados e rejeitados, por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo muitas vezes constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos (BRASIL, 2007).

No Brasil, o crescimento do interesse pelas questões da didática e prática de ensino, por exemplo, foi impulsionada pelo primeiro seminário realizado no Rio de

Janeiro, em 1982, direcionado para a temática ‘A didática em questão’ e sistematizado, em 1984, por Vera Maria Candau no livro intitulado ‘A didática em questão’, o qual se tornou um marco na explicitação do lócus da didática nos cursos de licenciatura (VARIZO, 2011).

A didática e as didáticas e práticas de ensino, no Brasil, surgiram com a criação da faculdade de filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, em 1934. Antes, a formação de docentes restringia-se aos estudos de disciplinas nos Institutos de Educação. A disciplina metodologia do ensino foi incluída no currículo da escola normal superior, criada por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro (VARIZO, 2011).

Entre os currículos de 1994 e 2010, o aumento no número de disciplinas da área da Educação passou de 39 para 45% da carga horária total do curso de Biologia licenciatura, enquanto o número de créditos dessas disciplinas passou de 35 para 52%.

Outro fator percebido na análise das Grades Curriculares foi a exclusão de algumas disciplinas somente na segunda reforma curricular, como ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino’ e ‘Sociologia da Educação I’. Houve também desmembramentos de disciplinas ao invés de fusão, acompanhados de mudanças de nomenclatura. Por exemplo: ‘Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Ciências e Biologia’ mudou para ‘Instrumentação do Ensino de Ciências’ e ‘Instrumentação do Ensino de Biologia’ e foi dada uma maior ênfase as disciplinas de estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia.

As disciplinas de estágio são importantes para colocar o formando em contato com realidades de aprendizagem ou de ensino no objetivo de ajudá-la a analisar essas situações, além de colocar o formando em situações de realizar materiais diversos: auxiliares didáticos, banco de dos escritos ou audiovisuais em ligação com problemas aos quais ele procura dar uma solução (ASTOLFI & DEVELAY, 2011).

De acordo com Libâneo (2002), o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situação práticas. Diante da ênfase dada à questão do papel da prática na formação do professor, faz-se necessário um aumento da carga horária da disciplina de estágio, o que pode ser observado no currículo atual.

Observando-se ainda a evolução curricular de 1994 a 2010, contata-se a inclusão de disciplinas como ‘Enfoques CTS no Ensino de Ciências e Biologia’, ‘Estudos Culturais da Biologia e Educação’ e ‘Introdução de Pesquisa em Educação’. É

importante ressaltar que o currículo tem o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a construir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA & CANDAU, 2007).

Transcrição da Entrevista

O que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior determinam em relação às disciplinas voltadas para Educação que compõem a grade do curso de formação de professores em Biologia?

“Em 1995 já se pensava numa formação de currículos para professores, porque antes o curso era montado com as cadeiras das ditas ciências da biologia e o que se notava era que as pessoas entravam em biologia com intuito para ir para medicina, odontologia e via-se também que a formação era voltada para biólogos bacharéis do que licenciados. Então em 1995 já se pensava em fazer um currículo para formação de professores licenciados”.

“Nessa época, inclusive na formação de novo currículo, foram implantadas mais cinco disciplinas de responsabilidade do departamento de biologia. Com o currículo de 95 até agora que ainda está em vigor, veio também uma nova normativa já com a orientação do MEC, criando uma nova situação para a licenciatura”.

“O aluno hoje preserva a formação biológica e não se admite um professor que não saiba o que vai ensinar, inserindo então as disciplinas ditas pedagógicas. Então é obrigatório que se tenha 800 horas de cunho pedagógico, sendo que 400 horas para o estágio supervisionado, estágio em Ensino de Ciências e Biologia e em Estágio em Educação Ambiental. E 400 horas de metodologia que pode ser Didáticas do de ensino I,II e III. Então são voltadas para educação pedagógica do professor mas que obrigatoriamente não é voltada para o estágio”.

“São mais estágios, pois no momento hoje eles valorizaram as licenciaturas. Junto com isso o MEC está colocando programas para o estágio de licenciatura como é o caso da Prodocência e do PIBID. A Prodocência é para consolidação da licenciatura e o PIBID é para iniciação à docência da licenciatura em escolas públicas carentes. O aluno já começa não pela cadeira do estágio, mas começa a participar a desenvolver projetos junto a escola, junto a questão didática. Então existe a norma para inserir as

disciplinas no currículo. Mas o MEC também começa com alguns programas de incentivos à licenciatura. Este momento é o momento em que está fertilizando a licenciatura, está fortalecendo a licenciatura”.

Quais fatores ou tendências influenciaram e influenciam o aumento gradativo de créditos e de disciplinas de Educação ao longo das reformas curriculares do Curso de Ciências Biológicas?

“Não sei se foi intencional, mas foi pra dar esse punho do que é um biólogo licenciado de um bacharel. Foi isso que incentivou. No último ano só existia Prática de ensino em Ciências e Biologia e não tinha pesquisa. A responsabilidade de formação de professor só era nesses dois últimos períodos. Antes a biologia preparava os alunos para o conceito científico e era descolado do Departamento de Educação”.

“Hoje tudo está lá na biologia. Então o professor da área pedagógica está convivendo com o professor da área biológica. O que a gente vê é que as cadeiras foram para lá. Então há um aumento de probabilidade de troca de experiência de um influenciar o outro. O próprio professor valoriza o curso de bacharel que não dá emprego a todo mundo como a licenciatura dá. Existe uma esperança que o departamento como um todo comece a valorizar a licenciatura”.

Como este aumento reflete na formação do futuro professor de Biologia?

“Espero que esse novo método venha a mostrar com é importante a profissão do professor que tem que ser mais atuante, mais crítico com os assuntos e o mais importante é dar a responsabilidade a este professor e educar e não apenas em ensinar. E mostrar que o professor antes de mais nada é um educador que ele tem potencial para que se alunos sejam mais participativos”.

“Enfim, que estes novos professores tragam uma nova visão do ensino que não de transmissão de conhecimento da formação. Entender que o ensino de biologia e ciências não se reduz na formação de conceitos científicos. Mas na utilização destes conceitos para formação de valores, para a formação do cidadão de uma maneira em geral”.

CONSIDERAÇÕES

Constatou-se que o curso de Ciências Biológicas Licenciatura teve seu currículo original modificado em dois momentos. A primeira grande modificação em 1979, e a segunda em 1994. Com estas modificações, houve um gradativo e considerável aumento na distribuição e quantificação das disciplinas na área da Educação.

Tal aumento provavelmente não ocorreu espontaneamente, ele ocorreu em cumprimento à legislação em vigor. Esta, por sua vez, esteve por atender, em partes, aos anseios da sociedade científica e à população em geral, num círculo virtuoso. Essa mudança de paradigma visou o aperfeiçoamento da profissão de professor, para que este tenha melhor aporte teórico e apropriação de ferramentas necessárias e indispensáveis ao seu trabalho.

Este foi o caso da disciplina didática, que em cumprimento à legislação, se fez necessárias mudanças nas ofertas obrigatórias do curso, embora com certo atraso de ordem temporal. A incorporação das didáticas específicas passou a ser obrigatória nos cursos de licenciatura, fruto de estudos e práticas científicas que ressaltaram a importância de tais conhecimentos para a formação docente.

Fica implícita ainda uma mudança de pensamento também na sociedade, conforme citado pela professora entrevistada, o curso era uma forma de “ir para medicina, odontologia”. Hoje, os alunos começam a participar de programas de incentivo à licenciatura, pois a profissão de professor começa a ser valorizada. Segundo ela “Este momento é o momento em que está fertilizando a licenciatura, está fortalecendo a licenciatura”.

Em suma, as mudanças muitas vezes são fruto da evolução do pensamento, refletidas nas modificações do currículo, que, com certeza, não se atém apenas na forma prescrita, mas este tem uma força legal basal para as atividades acadêmicas. Por este motivo, tais mudanças devem ser acompanhadas e avaliadas periodicamente, com o intuito não só de mudar novamente, quando necessário, mas de saber se está ao menos próximo do que se anseia.

REFERÊNCIAS

- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. A Didática das Ciências. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- ALCÂNTARA, A.V.; FRANCO, M.M. & TAVARES, R.R. **Histórico do Curso de Ciências Biológicas**. São Cristóvão: UFS. 1998.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9. 130
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LAWTON, D. **Class, culture and the curriculum**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002. 134 p.
- MOITA, F. **Currículo, conhecimento, cultura**: Estabelecendo diferenças, produzindo identidades. In: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Lisboa: BOCC, 2004.
- MOREIRA, A.F.B. Apresentação. In: MOREIRA, A.F.B (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre currículo. Ministério da Educação: Brasília, 2007.
- MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIVA, N.; MENDONÇA, Y.D.; CORREIA, M.A. **Universidade Federal de Sergipe: Catálogo Geral**. São Cristóvão:UFS.1980.
- PEDRA, J. A. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.
- VARIZO, Z. C. M. Os caminhos da didática e sua relação com a formação de professores de Matemática. In: NACARATTO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). A

Formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43-59.

GT 3**FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Contudo, nos anos 80, a preocupação ligada à orientação sexual aumentou por parte dos educadores, em virtude do aumento no número de gravidez indesejada e risco de contágios pelo HIV entre adolescentes.

Apesar de ser um assunto de extrema importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, há ainda muitos tabus quando se fala de sexo. Antigamente, as famílias apresentavam resistência à abordagem das questões sexuais no âmbito escolar.

Sendo que nos dias atuais percebe-se que muitos pais e professores apoiam a orientação sexual na escola, pois reconhecem não só a sua relevância para crianças e jovens. Mesmos com incentivo ou não dos pais os professores encontram dificuldades ao abordar esse tema com seus alunos. Isso é devido à falta de conhecimento e incorporação de métodos ao se discutir e debater essa temática no espaço escolar.

Além disso, alguns pais não tem muita aceitação do tema para se discutir nas escolas. Por isso alguns alunos discutem sobre as temáticas sexuais com colegas de sala, gerando assim discussões em seus grupos sociais e até com os professores com os quais têm maior aproximação.

Atualmente os meios de comunicação, como por exemplo, a TV e internet têm auxiliado na curiosidade e nas discussões precoce de adolescentes e jovens, sendo os mesmo levados a realizarem questionamentos em sala de aula, gerando desconforto nos professores, pois os mesmos possivelmente não tem formação direcionada a essa temática.

A partir das dificuldades de se debater a referida temática, aponta-se a importância de se desenvolver um trabalho formativo positivo de valorização docente vinculado à formação continuada. Mesmo que tal valorização tenha limitado o seu alcance, através de uma intervenção formativa adequada, que possibilite aos profissionais da educação conhecimento acadêmico suficiente para a abordagem de temas transversais que visem a contextualização dos conteúdos ensinados em sala de aula a realidade dos alunos.

Nesse trabalho objetivamos apresentar a visão de professores da educação básica sobre o tema ‘orientação sexual’. Bem como, notificar aspectos da práxis docente sobre a referida temática. Além de identificar elementos da formação docente dos investigados que estão voltados ao trato do tema ‘orientação sexual’ em sala de aula.

Metodologia

No contexto do 'Estágio Supervisionado em ensino de Ciências I' foi construído um projeto sobre o tema orientação sexual, o qual foi aplicado com alunos de 6^a, 7^a e 8^a, e professores, os quais foram observados durante o citado estágio.

Após a observação e descrição do espaço escolar, foram elaborados questionários a serem aplicados com os alunos observados. Como também, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professor de Ciências, de História, Português/Literatura/Redação e de Matemática, cujas disciplinas foram observadas durante o 'Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I'. Para Carvalho (1987, p. 65) 'a observação é ponto de partida eficiente e fundamental para toda atividade criativa'.

Os dados coletados com a entrevista foram descritos no caderno de campo e digitados no Microsoft Office Word. Foi feito recorte de conteúdo no texto das entrevistas conforme sugere Bardin (2004), e tais dados foram estruturados em tabelas no *Microsoft Office Word*.

Neste trabalho será apresentada uma discussão previa dos dados a partir da análise temática de conteúdo e posteriormente os dados serão categorizados, seguindo a orientação de Bardin (2004) para a análise temática de conteúdo.

Segundo Bardin (2004) categorizar é dividir notações e agrupá-las de acordo com o objeto de referencia.

Esta técnica de analise constitui de três fases: a primeira compreende a pré-análise, que sintetiza a organização das ideias; a segunda, comporta a exploração do material; e a terceira, se refere ao tratamento dos resultados, que pode ser feito através de uma análise estatística, por porcentagem ou interpretações.

Resultados e discussão

A pesquisa foi desenvolvida com professores da educação básica do Setor agreste Sergipano. Um total de cinco docentes foi entrevistado, os quais ensinam em séries do ensino fundamental e Médio no Município de Frei Paulo/SE.

Os entrevistados lecionam nas séries de 5^a a 8^a do ensino fundamental e 1^o a 3^o ano do ensino médio as disciplinas: Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa, Literatura e Redação (Tabela 1).

Tabela 1: Disciplina e séries nas quais lecionam os investigados.

Professor	Disciplina que leciona	Séries nas quais leciona
A	Matemática	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a séries do ensino fundamental
B	História	5 ^a série do ensino fundamental
C	Ciências	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a séries do ensino fundamental
D	Língua Portuguesa, e Literatura	8 ^o série do ensino fundamental, 1 ^o , 2 ^o e 3 ^o ano do Ensino Médio
E	Língua Portuguesa, Literatura e Redação	1 ^o , 2 ^o e 3 ^o anos do Ensino Médio

A área de formação dos entrevistados é respectivamente: Pedagogia, Matemática, História e Ciências naturais e Língua Portuguesa. Os quais lecionam entre 8 a mais de 28 anos (Tabela 2).

Tabela 2: Área de formação e tempo de atuação como professor dos investigados.

Professor	Área de formação	Anos de profissão
A	Pedagogia e Matemática	21 anos
B	História	28 anos
C	Ciências Naturais	23 anos
D	Língua portuguesa	17 anos
E	Língua portuguesa	8 anos e meio

Em relação à parte específica da entrevista, quando questionado aos investigados ‘por que escolheram a profissão de professor’, as respostas foram bastante variadas. Como pode ser visto na tabela 3 as causas para ingresso na profissão foram: falta de emprego em outra área, vocação, relevância da profissão, e incentivo para ser professor. (Tabela 3).

Tabela 3: Respostas dos investigados sobre a escolha da profissão de professor.

Professor	Por que escolheu ser professor?
A	Falta de emprego, pois a 1 ^a oportunidade de emprego que apareceu foi nessa área, então abracei.
B	Acho que foi vocação.
C	Primeiramente meu objetivo era área de pesquisa, pois eu era estagiário de Zoologia, só que surgiu o concurso público e entre outras oportunidades como ser independente.
D	Há tempos atrás era a área que tinha para emprego, e também quando eu estava no ginásio tinha incentivo para que eu seguisse o magistério.
E	Porque considero importante a função de educar, além de contribuir socialmente na formação da cidadania.

Dentre os aspectos apontados na tabela 3 que apareceu com maior frequência na fala dos investigados foi à falta de emprego em outra área e mais oportunidade de ser professor.

Pode ser que no final da década de 80, período no qual os investigados estavam definindo a profissão na qual poderiam atuar, seja uma época na qual a profissão de professora tinha maior reconhecimento e respeito, por isso as pessoas eram incentivadas a atuarem como docentes.

Como também pode ser que na referida época tenham visto a profissão docente como a única área profissional de maior facilidade para ingresso no mercado de trabalho no município no qual residiam. Além de ser uma profissão que propiciaria aos investigados a oportunidade de permanecer residindo na cidade em que moravam, não havendo a necessidade de migrar para outra região em busca de emprego.

Em relação aos pontos positivos e negativos da profissão docente, os respondentes apontaram como pontos positivos: a função de agente transformador do professor, professor como mediador do conhecimento, e o processo de ensino como ferramenta a construção de novas experiências na práxis docente. Como pontos negativos foram apontados: a falta de reconhecimento, apoio e incentivo a profissão docente, baixa remuneração, e falta de recursos didáticos (Tabela 4).

Tabela 4: Pontos positivos e negativos da profissão docente apontada pelos investigados.

Professor	Pontos positivos da profissão	Pontos negativos da profissão
A	É você ter a sensação de estar sempre ajudando alguém a crescer na vida.	É a falta de reconhecimento e a precariedade nos recursos de trabalho.
B	É facilitar o conhecimento.	Falta de apoio, incentivo, reconhecimento, e remuneração.
C	Possibilidade de seguir diferentes vertentes dentro do ensino.	Não têm material necessário para o trabalho.
D	Resultados finais dos alunos são positivos e o seu reconhecimento na rua por ser professora.	Falta de interessa dos alunos, hoje em dia eles não querem nada.
E	O contato direto com jovens diferentes.	A remuneração incompatível coma dedicação que a profissão exige

Houve uma tendência dos respondentes apontarem para os aspectos positivos pertinentes a experiência profissional como elemento capaz de auxiliar no processo de ensino e para os aspectos negativos relativos à falta de reconhecimento da carreira docente, estando vinculada à baixa remuneração.

Em relação ao ponto negativo ‘baixa remuneração’ apontamos que em pesquisa realizada pelo MEC em 2003, foi percebido que os alunos que obtinham pior

resultado nos estudos tinham como professores, docentes com os salários mais baixos em nosso país. Bem como os alunos que tinham melhor resultado tinham professores com melhor salário.

Neste sentido, vale destacar que constantemente tem havido greves por parte de professores dos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) isso em busca de maior reconhecimento e valorização da docência, além de melhoria na remuneração e plano de carreira dos docentes.

No que diz respeito à parte específica da entrevista, quanto à questão ‘Qual a sua opinião sobre sexualidade na escola?’, os investigados aparentemente consideraram relevante o trabalho de tal temática em sala de aula e apontaram diferentes aspectos sobre tal temática (Tabela 5).

Tabela 5: Opinião dos investigados sobre a relevância do trabalho da temática ‘sexualidade’ em sala de aula.

Professor	Qual a sua opinião sobre sexualidade na escola?
A	Eu acho que é importante, pois grande maioria dos pais não orienta, então cabe a escola estar trabalhando, orientando os alunos.
B	Não existe. Há momentos que agente conversa com os alunos, mas não têm na disciplina específica que agente trabalha.
C	Particularmente, não trabalho o tema em si. Mas de vez em quando surgem perguntas. Como por exemplo, quando falo sobre reprodução surgem dúvidas de alunos, mas nunca parei na aula para falar com eles sobre isso.
D	‘A sexualidade é um tema que deve estar presentes na escola, deve ser trabalhado por pessoas maduras capazes de orientar e, ao mesmo tempo, tirar dúvidas dos jovens acerca desse tema’.
E	‘Não tem interação com outros profissionais da área, trabalhando assim individual na sala de aula, por isso trabalho a temática em atividade extracurricular’.

Os aspectos vinculados à sexualidade apontados pelos professores investigados podem ser definidos como de grande relevância. No entanto não têm sido devidamente trabalhado pelos professores, os quais afirmam que os pais dos seus alunos também não tratam de tal temática em casa com os seus filhos.

De modo geral tema ‘sexualidade ou orientação sexual’ não é algo que é incluído como um tema transversal pelos professores em suas disciplinas como sugere o PCN, mas é simplesmente tratado quando os discentes fazem perguntas.

Considerando a relevância de se tratar ‘orientação sexual’ em sala de aula apontamento também a importância e a necessidade de uma formação continuada com acesso a informações sempre atualizadas. O que seria uma função do estado, para que assim a atuação do professor seja eficaz no processo de orientação sexual na escola.

Quanto questionado aos professores entrevistados ‘se eles trabalham a temática sexualidade em sala de aula?’, a maioria afirmou trabalhar apenas quando surgem questionamentos por parte dos alunos, apenas um professor disse trabalhar por meio de textos e debates (Tabela 6).

Tabela 6: Resposta dos investigados sobre o trabalho em sala de aula sobre o tema 'sexualidade'.

Professor	Segundo o PCN ‘Sexualidade’ é um tema transversal. Você trabalha tal temática em suas aulas
A	Eu acho difícil. A partir das perguntas dos alunos agente vai conversando, então não deixo de trabalhar.
B	Só quando os alunos questionam.
C	Só quando surgem dúvidas. Geralmente eu deixo para o final como complemento os temas transversais.
D	‘As disciplinas que leciono permitem uma boa abordagem sobre ‘sexualidade’. Dessa forma, acabo por levá-los a refletir um pouco sobre isso através de textos, debates e, principalmente, a literatura’.
E	‘Sim, trabalho na forma de conversas dando exemplos, até mesmo essa temática desperta interesse e descontraí o dia-a-dia na sala de aula’.

É pertinente destacar um recorte de conteúdo no qual o professor aponta ser uma prática difícil tratar da mencionada temática em sala de aula.

Provavelmente o fato dos professores não trabalharem esta problemática (sexualidade/orientação sexual) contribua para o desrespeito, discriminação e até mesmo exclusão social por parte dos alunos.

Segundo Brasil (1997) os professores devem trabalhar na escola o tema ‘orientação sexual’, por ser a sexualidade algo inerente à vida e à saúde do ser humano.

Sobre as dificuldades dos professores para trabalhar sexualidade/orientação sexual em sala de aula, todos disseram ter dificuldades e considerar difícil, ou se sentir despreparado para o trato de tal temática em sala (Tabela 7).

As dificuldades apontadas pelos professores estão voltadas a: questão de ser um tabu o tema sexualidade, os alunos distorcerem o fato de os professores tentarem abordar o tema, não considerando isso um ato de orientação sexual, mas apenas um ato de falar uma coisa sem tanta relevância.

Tabela 7: Resposta dos entrevistados sobre as dificuldades de trabalhar a temática sexualidade/orientação sexual em sala de aula.

Professor	Você tem dificuldade para trabalhar esse tema? Quais as maiores dificuldades?
A	Sim, é muito difícil. Vejo como um tabu, pois se os pais não falam, quando a gente vai falar, eles levam como se fosse safadeza. Por isso acredito que é um ponto a ser trabalhado mais.
B	Sim. Os alunos não entendem a mensagem do professor como educativa.
C	Não me sinto totalmente preparada, até mesmo porque tenho pouco tempo que leciono ciências e tenho que ver cada turma para poder trabalhar.
D	Às vezes tenho dificuldades no sentido de dar essa temática com os alunos, você entende

	né?
E	A maior dificuldade é a resistência da família dos alunos, o que pode ser mal interpretado por ela principalmente pela ‘clientela interiorana’. Se a família percebe a abordagem temática pode achar que a escola (o professor) está motivando seus filhos à prática sexual. Digo isso por experiência, uma vez estava passando um filme baseado em obra naturalista e alguém da comunidade chegou à porta e viu uma cena erótica na TV. Aquela pessoa não sabia o que estava acontecendo, qual o motivo de estar passando aquela cena, o que seria trabalhado logo em seguida. O indivíduo levou em consideração o que seus olhos viram e o que significava para si mesmo; julgando depois que a professora estava passando filme indecente para seus alunos. Os estudantes sabiam o contexto e porque estavam vendo o filme, mas o observador não.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores na tabela 7, destacamos a questão tabu do tema. Acreditamos que isso ocorra devido historicamente o sexo ser considerado algo que devesse ocorrer apenas para reprodução e perpetuação da espécie humana, e não como algo essencial para a formação psíquica e desenvolvimento humano, sendo a sexualidade um elemento intrínseco dos seres humanos.

Em relação às dúvidas mais frequentes dos alunos em sala de aula sobre sexualidade, os investigados apontaram: homossexualidade, gravidez, doenças sexuais, início da relação sexual e uso de preservativos.

Tabela 8: Respostas dos investigados quanto às dúvidas mais frequentes dos alunos sobre sexualidade.

Professor	Quais as dúvidas mais frequentes dos alunos?
A	Não lembro por que eu quase não trabalho. É uma coisa mais esporádica, por isso não dá para lembrar as dúvidas mais comuns. Mas, na semana passada tinham alunos falando sobre homossexualidade, pois não sabiam o que era isso. Quando os alunos estavam com essa dúvida eu conversei com eles. Acho que as disciplinas não devem se fechar em relação a esse assunto, mas têm que tirar as dúvidas. Percebo preconceito com homossexuais por parte dos alunos. 100% do preconceito se manifesta em relação a rejeição.
B	Questionam sobre confiança, respeito, gravidez. Relacionamento entre casais e medo de engravidar
C	Eles perguntam mais sobre preservativos, eles questionam como usar preservativos. Eu já conversei com a direção para ver se eu posso trazer materiais, ainda estou vendo a forma de trabalhar.
D	Doenças Sexualmente Transmissíveis.
E	Qual é o momento de iniciação sexual. Saber quando se está pronto para esse momento, ou se existe um momento certo para começar a prática sexual

Entre as problemáticas apontadas pelos professores como sendo as dúvidas mais frequentes de seus alunos, destacamos questões voltadas á homossexualidade.

O PCN que fala sobre ‘Orientação sexual’, ainda coloca que a sexualidade relaciona-se com “o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade.”, sugerindo que tal tema abranja “as relações de gênero, o respeito a si

mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.” (BRASIL, 1997, p.287).

Tal abordagem deve incluir também “a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro.” (BRASIL, 1997, p.287).

Deste modo, percebe-se não apenas a obrigatoriedade de se trabalhar o mencionado tema no âmbito escolar, mas também a importância de tal tema para a formação de pessoas conscientes de aspectos que se refere à sexualidade.

Em relação à visão dos investigados sobre a formação docente em cursos de licenciatura para o trabalho da temática sexualidade em sua maioria os investigados disseram que os cursos não capacitam (Tabela 9).

Tabela 9: Opinião dos investigados sobre a própria formação em cursos de licenciatura.

Professor	Você considera que os cursos de licenciatura em geral capacitam os docentes para trabalhar este tema?
A	Só em pedagogia recebi orientação, pois pedagogia de tudo tem um pouco. Mas, matemática é um pouco mais fechada em relação a esse tema. Acho que seria importante os professores de matemática estarem recebendo orientação, pois sempre acaba surgindo esse tema.
B	Não. No meu tempo não trabalhava e atualmente também não, só em algum momento. Eu acho que para trabalhar têm que ser o próprio profissional, porque surgem dúvidas que a gente não sabe responder.
C	Capacitam sim. Foram tratados em disciplinas do curso.
D	Não, acho que todos nós podemos trabalhar a temática em qualquer disciplina, mas precisamos de uma capacitação.
E	Nenhuma licenciatura, que eu tenha conhecido, prepara o profissional para trabalhar essa temática. Os profissionais são os que buscam formações paralelas ou informações acerca do assunto para levá-las à sala de aula

Analisando as respostas dos investigados, estes apontaram que os cursos de pedagogia e ciências capacitam os professores para o trabalho com o tema sexualidade e orientação sexual. Já os cursos de história e matemática não capacitam.

Segundo os professores os cursos que trabalham com os professores sexualidade e orientação sexual são cursos mais abertos, os quais têm diferentes temáticas dentro da grade curricular.

Já os que não tratam são os cursos mais fechados, e que se fecham em temáticas específicas do próprio curso, não mostrando a relevância de disciplinas que

tratam do professor enquanto agente social, com poder de auxiliar os discentes em suas escolhas.

No que diz respeito às respostas dos investigados sobre o fato do tema sexualidade ser considerado tabu na escola todos os professores disseram que realmente tal tema é considerado tabu. E esse fator está vinculado a diferentes fatores como: a falta de capacitação dos professores, as famílias mais tradicionais não aceitam que sejam discutidos temas vinculados à sexualidade em sala de aula, muito dos alunos são imaturos (Tabela 10).

Tabela 10: Resposta dos investigados sobre o fato do tema sexualidade ser um tabu na escola.

Professor	A sexualidade ainda é vista como um tabu na escola?
A	O tema é tabu, devido os pais considerar um tabu, um tema a não ser trabalhado. Além disso é um tabu porque não há formação suficiente para tratar o tema. Acho que esse tema deveria ser trabalhado desde a educação infantil.
B	Não é um tabu. Só aqueles pais mais antigos veem como tabu, mas os pais de hoje não.
C	Sexualidade hoje está muito explícito, a mídia trabalha. Claro que têm algumas casas de família que não informa muito, mas sim, hoje é trabalhado não sendo exatamente um tabu.
D	Começa com os pais, onde eles próprios estabelecem esse preconceito, ainda falta incentivo deles mesmos para abordar tal temática.
E	Devido à falta de habilidade e maturidade para os professores tratarem o assunto, além disso, os alunos ainda sentem vergonha de falar sobre sexualidade, talvez, por ser um tema que não é abordado nem debatido em família.

Na sociedade da informação, como é considerada a nossa sociedade atual, destacamos o papel da mídia na discussão de temas voltados à sexualidade.

Em suas respostas um dos investigados apontou que a mídia trabalha a sexualidade, no entanto de uma forma um tanto distorcida não apontando a sexualidade como algo essencial para o desenvolvimento humano, apontando apenas a sexualidade voltada ao sexo, ou a relacionamentos que não envolvem os sentimentos e o respeito entre as pessoas.

No que remete a metodologia de ensino adotada em sala de aula pelos investigados, bem como a forma como estes abordam a temática ‘sexualidade’ em sala de aula. Sendo que um dos professores disse que seria interessante se todas as disciplinas trabalhassem, outros professores disseram que somente profissionais da área devem abordar a temática e outro entrevistado disse que o tema sexualidade deve ser tratado por meio de palestras (Tabela 11).

Tabela 11: Visão dos entrevistados sobre a abordagem de sexualidade em sala de aula.

Professor	Como o professor pode abordar o tema sexualidade e ir além dos tabus?
A	A meu ver se tivesse na escola a oportunidade de todas as disciplinas trabalhar isso

	ajudaria a desfazer o tabu. Em sala o professor deveria ter obrigatoriedade de trabalhar quando surgem as dúvidas.
B	Deve abordar o tema só se for um professor profissional que têm especialização nessa área.
C	Sempre através de palestras, com um profissional para falar através de uma apresentação, palestra, aula.
D	A melhor maneira de trabalhar è oferecendo materiais que auxiliam no processo desse tema como pesquisas, através de debates, palestras entre outros.
E	Quando o assunto é colocado de forma natural, apresentando-o como tema comum e que interessa ao público alvo (porque eles se interessam pela temática), a abordagem torna-se muito proveitosa. Para isso, pode-se usar textos, vídeos, noticiários, obras literárias a fim de puxar a temática para ser debatida em classe.

É interessante quando um dos professores aponta que deveria ser obrigatório, os professores tratar em sala de aula o tema ‘sexualidade’. Isso nos leva a questionar será que fosse obrigatória a abordagem do mencionado tema em sala de aula nós teríamos indivíduos mais conscientes? Bem como, será que os índices de pessoas com doenças sexuais diminuiriam?

De certa forma quando observamos o PCN podemos considerar uma obrigatoriedade de se tratar do tema sexualidade em sala de aula. No entanto como se percebe os PCNs não tem sido considerado relevante, pois os professores com suas próprias palavras confessam não abordar o tema sexualidade, enquanto tema transversal, em sala de aula. E como pode ser visto em discursos anteriores que apresentamos com as tabelas os entrevistados apontam diferentes fatores para não abordar a temática em suas aulas.

Sobre a visão dos professores entrevistados quanto ao papel do professor e da família na formação da sexualidade dos discentes, todos consideram que o professor exerce importante papel. Um professor aponta que os alunos confiam mais nos professores já outro professor aponta que todos os profissionais da escola pode contribuir para formação dos discentes além dos professores e pais dos alunos, isso no que se refere à temática investigada (Tabela 12).

Tabela 12: Resposta dos entrevistados quanto ao papel do professor na constituição da sexualidade dos seus alunos.

Professor	Você considera que o professor, além da família, exerce um importante papel na sexualidade da estudante?
A	Acho que sim, pois depois os pais, os alunos confiam mais nos professores.
B	Sim.
C	Sim. Formação para a cidadania. Não apenas o professor, mas a comunidade escolar de modo geral deve conversar com os alunos. Por exemplo, um servente pode dar um conselho.
D	Sim. A partir do momento em que o professor aborda o assunto ele já auxilia no papel da sexualidade do estudante.

E	Eu diria que além da família a escola (o educador, principalmente) deve ser o ponto de apoio dos estudantes. Ao trabalhar temas como a sexualidade, as DSTs, as drogas, a violência; estamos não apenas fazendo uma abordagem a temas transversais propostos pelos PCNs, mas também preparando os cidadãos para encarar melhor a vida e os seus desafios. Se os jovens não falam sobre sexualidade com a família e a escola também fecha os olhos para esse tema, eles vão aprender sozinhos na prática ou com colegas também despreparados consequentemente, a imaturidade para o momento os levará a tomar decisões precipitadas e que não são as correspondentes à sua vontade, mas sim a dos outros.
---	--

É interessante o recorte de conteúdo temático no qual um dos investigados fala sobre a possibilidade de todos os funcionários da instituição escolar contribuir para a formação da sexualidade dos alunos. No entanto é visto a se pensar que os professores podem ser as pessoas mais indicadas para tratar dessa temática nas escolas. Uma vez que o esperado pela sociedade é que estes recebam nas instituições de ensino superior preparo para lidar com orientação sexual e outras temas relacionados à sexualidade no ambiente escolar.

Quanto à resposta dos professores, o próprio preparo para tratar sobre sexo com seus alunos, todos disseram não se sentir preparados. A justificativa para o despreparo está vinculada a diferentes aspectos, a saber: falta de conhecimento e experiência, falta de entrosamento com os alunos, dificuldade pessoal para abordagem da temática (Tabela 13).

Tabela 13: Opinião dos professores sobre o próprio preparo para tratar sobre sexo com os seus alunos.

Professor	Você se sente preparado profissionalmente e psicologicamente para falar sobre sexo com seus alunos?
A	Não. Devido à falta de conhecimento, pois não têm como você trabalhar o tema sem ter embasamento.
B	Não, de jeito nenhum.
C	Não. Sempre falta alguma coisa, como eu têm coisas que a gente têm dificuldades. Meu filho uma vez e perguntou ao pai o que era orgasmo, ele viu na TV, e o pai teve de engolir e se perdeu, eu estava na sala e gritei: 'Ensina ao menino o que é orgasmo'.
D	Não, de jeito nenhum, não tenho experiência e base nesse tema.
E	Acredito que ainda tenho muito a aprender para trabalhar melhor essa temática.

Em suas falas os professores citaram algumas palavras chave como: falta de conhecimento e ensinamentos da TV.

Sobre a falta de conhecimento está esta vincula principalmente a formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, apontamos que também os professores podem ser responsáveis por sua própria formação, estes podem buscar diferentes meios (leituras, vídeos) que

possam contribuir para seu conhecimento sobre sexualidade e orientação sexual. Isso possivelmente poderia contribuir para o trato da referida temática em sala de aula, auxiliando no processo de ensino dos docentes e facilitando o processo de aprendizagem dos discentes.

Quanto a TV e mídias de modo geral, estas apesar de não transmitirem de forma mais educativa temas vinculados à sexualidade. Há de se considerar o papel relevante da vinculação de informações importantes para a vida sexual saudável, como por exemplo, informes sobre o uso de preservativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos resultados foi possível perceber que nossos objetivos foram atingidos. Assim nós podemos apresentar a visão de professores da educação básica sobre o tema ‘orientação sexual’.

Além de apresentar aspectos da práxis docente sobre a referida temática e identificar elementos da formação docente dos investigados que estão voltados ao trato do tema orientação sexuais em sala de aula.

De modo geral, em nossa pesquisa foi percebido que os professores não abordam o tema ‘sexualidade e orientação sexual’, enquanto tema transversal do PCN, em sala de aula. Apenas abordando quando os alunos levantam questionamentos. Neste sentido as questões dos alunos estão vinculadas a homossexualidade, gravidez e preservativos.

Assim como, os professores se mostram despreparados e citam que as instituições de ensino superior têm contribuído de forma mínima para a formação docente, no que se refere ao conhecimento acadêmico dos docentes sobre a temática aqui abordada.

Neste sentido, destaca-se a relevância da valorização da profissão docente, a qual pode se manifestar principalmente em investimentos financeiros na remuneração dos professores e em recursos para a formação docente.

Formação está que abranja temáticas, como por exemplo, sexualidade, pertinentes ao cotidiano dos alunos da educação básica. Isso por meio de projetos que auxilia na construção de novas abordagens de ensino sobre a referida temática.

Enfim, consideramos que o professor exerce papel relevante para a formação da vida sexual segura dos discentes, e pode ser que as instituições de ensino superior devam refletir sobre a formação que têm sido passada aos docentes. Será que a formação docente tem refletido em uma formação mais abrangente que não se fecha nos muros das universidades, mas que os ultrapassa, atingindo a realidades dos alunos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, J.A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: Os estágios na Formação do professor**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Marcos Batinga Ferro
Faculdade São Luiz de França
marcosbating@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Tem se falado muito sobre o papel coordenador pedagógico. Questionamos afinal, por que ele é necessário? Quisera que a função de coordenar fosse simplesmente como diz o dicionário: dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar; ligar.

Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado com pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (...). Uma coordenação que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos. (BATISTA, 2001 apud SANTANA, 2011, p. 3).

O coordenador pedagógico, muito antes de ganhar esse status, já povoava o imaginário da escola sob as mais estranhas caricaturas. Portanto por está vinculada a esta imagem a coordenação pedagógica nas escolas brasileiras sofreu influência do modelo americano, implantado em plena ditadura, assim, este profissional

às vezes, atuava como fiscal, alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências. (AUGUSTO, 2011, p. 1).

A imagem descrita do coordenador como um simples atendente, está totalmente defasada, nos tempos atuais o coordenador tem papel importante além daquele dado a ele. Tem a função de organizar e coordenar eventos, orientar os pais

sobre a aprendizagem dos filhos assim como informar a comunidade sobre os feitos da escola. Em algumas ocasiões explica as dificuldades ou agressividades de aprendizagem da turma.

Ele se faz necessário, já que ter apenas professor e aluno não é suficiente. “O coordenador eficiente centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas idéias tenham continuidade” (AUGUSTO, 2011, p. 1. I BID. p.1). A figura do coordenador pedagógico surgiu inicialmente da necessidade da presença de um profissional articulador, presença que se tornou tão imprescindível durante os conflitos nos interiores das reuniões nas regionais e nas escolas, devido à resistência dos profissionais da educação em discutir os fundamentos e propostas em objetivar o tempo e o espaço.

Clementi (apud Almeida, 2003, p.54), afirma que cabe ao coordenador "acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição". Portanto, o seu campo de atuação na escola é amplo (diretor, professor, supervisor, orientador, consultor, não se limitando apenas a trabalhar na escola, pode também executar suas atividades em empresas públicas e privadas).

Para Heidrich (2009, p.1) o coordenador pedagógico tem a função de “fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola”. Assim sendo esta postura voltada para uma formação centrada na escola convoca na organização do trabalho docente coletivo operando como interlocutor sobre as praticas em um contexto de trocas simétricas e acolhida para o ouvir e falar dos professores.

O coordenador distingue-se como articulador da consciência das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas da ação dos professores, assim a escola se destaca como afirma que a

escola como locus de produção de conhecimentos passa a ser valorizada e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade (CUNHA, 2006, p. 1).

Quando se concentra na escola a formação continuada, a organização do trabalho será pautada no trabalho do docente coletivo que irão eleger os profissionais

que sejam articuladores e formadores centrados na reflexão. Partindo do contexto em que a formação continuada propiciará aos professores e técnicos momentos de reflexão acerca da sua trajetória profissional, bem como de estudo dos referenciais teóricos, subsídios da prática por eles executados.

Neste contexto Lima e Silva (2007, apud, REDISS, 2010, p. 20) enfatiza que

Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa.

Para nossa análise serão utilizados dados coletados nos documentos escritos – livros, artigos, textos oficiais; a pesquisa representou o caminho trilhado na coordenação pedagógica na educação básica refletindo-se nos discursos da formação continuada nos tópicos produzidos. Por intermédio da formação continuada dos professores a educação escolar a cada dia tornou-se mais importante para o cidadão, pois se torna imprescindível formar indivíduos capazes de acompanhar as exigências do mundo globalizado.

Contudo a formação continuada é um processo de construção crítico-reflexiva que visa melhorar o trabalho com novos conhecimentos, voltada para os professores atuantes e que, durante o seu percurso formativo inicial, não tiveram oportunidade de contato com abordagens teóricas ou metodológicas voltadas para o público.

Limitamo-nos neste artigo a falar sobre os desafios e perspectivas que os coordenadores pedagógicos sofrem no seu cotidiano, focando na formação continuada dos profissionais de educação. A principal característica do professor será a de transpor as fronteiras escolares e participar da construção de muitas dessas competências nos profissionais que a sociedade espera formar, auxiliando deste modo o coordenador em seu cotidiano.

1. O desafio do relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica

O papel exercido pelo coordenador pedagógico nas instituições de ensino seja ela pública ou privada não é um papel nada fácil, além de gerir os docentes no processo de formação continuada, se faz necessário que este desenvolva um papel de observação das aulas dos professores para que desta maneira possa levantar indicativos para as reuniões grupais, além do atendimento individual com cada profissional.

Mas o papel de um orientador pedagógico não está centrado somente a esses pontos, este profissional tão primordial importante na educação dos novos tempos tem de cuidar da sua formação para que tenha maior respaldo teórico-metodológico. O coordenador pedagógico enfrenta cotidianamente sérios obstáculos e desafios que impedem a realização do seu trabalho, tais como:

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (FERNANDES, 2004, p. 15).

Em consequência ao desvio da função o professor coordenador pedagógico se depara com inúmeras dificuldades que defina sua identidade, seu território e o seu espaço de atuação. Um destes maiores dos desafios são as disputas de poder e de território, ocorrendo em determinado momento com os próprios docentes, por se tratar de uma nova figura do dia-a-dia das escolas. De certa forma este rompimento de uma rígida hierarquia de funções que historicamente existiu nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder nas mãos do diretor é responsável pela dificuldade do coordenador.

Neste contexto, Albuquerque, (2008, p. 13), justifica que a

A educação escolar é cada dia mais importante para o cidadão, pois se torna imprescindível formar pessoas capazes de acompanhar as exigências econômicas impostas por novos mercados que necessitam de mão-de-obra qualificada.

Outro fator discutido por Fernandes (2004, p.88) e que representa um desafio ao Coordenador Pedagógico é a sua relação com o coletivo marcado pelas dificuldades encontradas pelos coordenadores para organizar e direcionar os encontros com os professores. Não é tarefa fácil para este profissional extrair do professor para que ele assuma-se como aprendiz, e exercite a sua capacidade de aprender e criar com aguçada curiosidade, buscando estudo e cursos. Entretanto o mais desafiador é encontrar espaços na escola para refletir conjuntamente a prática, dúvidas, certezas e talvez as conclusões que dela retirou.

Alguns fatores são elementos decisivos para identificar as dificuldades encontradas cotidianamente nas escolas, como já citado a cima como o desvio de função, a ausência de identidade, território e espaço de atuação no ambiente escolar, isolamento do trabalho cotidiano, deficiência na formação pedagógica, rotina de trabalho burocratizada, veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, presença de traços autoritários e obstáculos para a realização satisfatória de trabalhos coletivos.

Outro fator relacionado ao desafio do cotidiano do coordenador pedagógico é manter a relação entre este profissional e o corpo docente. Quando há uma parceria harmônica, este trabalho se constrói articuladamente entre professores e coordenação, “ação que permite tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las” (DALBEN, 2004. p.157).

Logo ao mesmo tempo em que ocorre esse desafio no seu dia-a-dia o coordenador se depara com lacunas no próprio sistema para fortalecer a escola como ambiente de discussão, ponderação para desenvolver trabalhos coletivos de interesse de cada unidade escolar.

O educador como sujeito de sua própria aprendizagem, conhecedor de seu papel social e suas competências, poderá transformar a realidade por meios de suas ações, tornando-se visível em suas intenções e objetivos. É importante que coordenador e professor encontrem espaços de interação entre o pessoal e profissional, desenvolvendo a dialética de ensinar e aprender.

2. O coordenador pedagógico e as perspectivas na tarefa de formador de professores

Discutir a questão da mudança e da transformação é, como toda proposta permeada por metas, objetivos e passos que levam a um fim específico, que pode ser colocado como o processo de graduação propriamente dito do professor. Essa formação contribui suficientemente para que seus alunos se cresçam como pessoas, tenham na aprendizagem escolar e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito, num mundo cada vez mais exigente.

Formação de educadores deve ser um dos principais focos para a ação e investigação do profissional que tem a oportunidade de coordenar uma equipe de professores, o cotidiano desse educador na sala de aula traz para o coordenador pedagógico experiência necessária centrada na prática e no olhar de docente como referência, desta forma o profissional em coordenação enfrenta o desafio que é o de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação.

A sua melhoria para uma qualificação da escola e das condições do exercício profissional na formação dos professores dependerá do sucesso alcançado na execução desta tarefa. As perspectivas com relação a formador de professores é cada vez mais exigentes para o coordenador, já que ele é o epicentro que motivará e trará novas possibilidades em resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando um novo significação do trabalho, desta forma superando a crise de sentido.

Na Formação Continuada é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem e que tenha

Entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Perrenoud, 2000, apud Silva, 2009. p. 45).

Assim a Formação Continuada de Professores apresenta-se como uma área de conhecimento que cresce significativamente no Brasil, cuja figura do Coordenador Pedagógico surge como potencializador dessa constituição no contexto escolar a partir da prática cotidiana.

A formação de professores no Brasil foi alvo de significativos investimentos e omissões desde o poder público até pelos mais interessados em educação. Para Barbosa e Catani (2003) o objetivo da formação dos professores é formar docente

reflexível para a educação centrada no aluno que envolva possibilidades e contradições e que através desta discussão haja modificações e que definam a figura de professor reflexivo.

O processo desencadeado com a formação do profissional da educação tras novos questionamento, que modifica a prática e desperta a vontade de aprofundar e sistematizar os conhecimentos, com suporte referenciais que se consolidam desde a sua formação inicial, produzida a partir das estabelecidas relações sociais, que garante de tal modo uma consciência política e social de seu papel profissional.

Para a coordenação pedagógica a formação continuada significa momento de reflexão e avaliação do processo ensino-aprendizagem em que o profissional da educação discutirá e elaborará projetos para enfrentar as dificuldades dos alunos e as preocupações dos professores com as atividades voltadas para a realidade dos seus alunos.

Outra perspectiva almejada é citada por Lima e Santos²¹ é a de que

O coordenador deve ser orientado a “Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; [...] propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente.

Perante a oportunidade de agir juntamente com o professor, o coordenador pedagógico busca auxiliá-lo a refletir e investigar a respeito de o percurso e as constatações que faz quando se propõe a pesquisar a prática pedagógica a partir das observações da realidade. A formação continuada do grupo na escola pública necessita de um ambiente favorável para ser exercida, pois ela não ocorre em espaços antidemocráticos e carentes de autonomia.

É por meio do Professor Coordenador Pedagógico que vão se instituindo tempos e espaços para que as discussões coletivas aconteçam. No dia-a-dia existem muitas oportunidades que devem ser aplicadas como as reuniões pedagógicas, Centro de Estudos, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Classe.

Como destaca Reis (apud Pimenta, 2009), “A escola pública necessita de um profissional denominado que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se

²¹ LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educere ET educare Revista de educação. Vol.1 nº 4 jul/dez 2007. Pg. 82.

como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja eficientemente democrática”.

Deste modo para que haja uma necessidade de conscientização dos educadores é necessário

Acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora. (ORSOLON, 2003, p. 18).

Segundo Fonseca (2010, p.4) A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente [...] não se nasce professor; torna-se professor. Claro que o educador agindo como sujeito de sua própria aprendizagem, conhecedor de seu papel social e suas competências, transformará a realidade através de suas ações. Sendo competente e reflexivo

Alguns pesquisadores observam com significado o posicionar dos professores de tal modo como se é afirmado que

Os entrelugares que os formadores de professores ocupam nas estruturas institucionais são evidências dos modos de produção de determinadas concepções, crenças, culturas e práticas de formação de professores formadores e de futuros professores [julgando que] o importante é o domínio do conteúdo da disciplina. (Bhabha, 2005 apud Fonseca, 2010).

É com ressalvada que historicamente, a formação contínua do professor seja de intensa importância, esta talvez seja realmente a única alternativa, com perspectivas de melhorias na Educação, o coordenador precisa procura instigar o professor para uma perspectiva crítico-reflexiva da prática pedagógica, que contribua para a captação de sua autonomia e também para o seu desenvolvimento pessoal.

Ens (2010, p.164), afirma que a formação de professores utiliza-se de aspectos de conhecimento social, portanto, “essas representações sociais comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam também a partir de ações experienciadas no cotidiano escolar”.

Essas dimensões podem ser notadas quando o professor atua como um investigador para desvendar o que induzem as crianças falarem certas coisas, nota-se que a intenção do pedagógico é fazer com que o aluno busque seu próprio conhecimento através de um conhecimento por intermédio do saber escolar.

Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Schön (1992a, p. 93, apud, SILVA, 2009, p. 17).

Deste modo podemos observar que,

Algumas posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo, e é nessas interações que “se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam”. (GATTI, 2003, p. 192 apud ALMEIDA; AMBROSETTI).

É preciso salientar o contexto geral da sociedade, refletindo sobre o papel do coordenador pedagógico na escola pública e privada. Atualmente a situação da escola e da educação caracteriza-se por possuir setores mais resistentes, com determinadas conquistas democráticas, embora ainda careça de movimentos sociais cada vez mais fortes para a reivindicação de melhores condições de vida.

3. O coordenador como instrumento da formação continuada

Tendo como foco principal a importância da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor, esse estudo tem como expectativa que suas práticas - do professor e do coordenador - permaneçam volvidas para a relação dialética entre a ciência e a construção do conhecimento escolar. Neste aspecto, o coordenador pedagógico deve incitar o professor a evocar a paixão de ensinar e aprender e o interesse em investigar e pesquisar a sua prática.

Assim, a necessidade de dar ao professor condições de agir, pensar e significar a prática pedagógica, trás uma nova dimensão para o ambiente escolar, possibilitado pelo coordenador pedagógico. Sobre a prática pedagógica a formação dos docentes é compreendida por intermédio da linguagem Vigostskiana, que trás um contexto centrado na evolução do sujeito que visando promove a aprendizagem em busca de mudanças em sua forma de agir, decidir e dá um novo significado em sua didática.

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações [teoria e prática], eles [os professores] percebem que não se trata de denunciar

ou de se auto punir por essas pseudo-incoerências; antes, trata-se de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias por elas estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração. (Silva, 2009, p. 12).

O professor quando fala a respeito de sua prática podem oferecer algumas informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Para o processo de formação para a docência é imperativo ter como núcleo de explicação, organicamente, a concepção da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional.

O docente está habituado a esconder-se atrás de modelos rígidos não corresponde à necessidade do aluno neste contexto, de certo a formação continuada representa a produção de saberes de educadores e demais profissionais de Educação, tornando-se um exercício laboral como uma prática formativa e geradora de oportunidades de crescimento pessoal e profissional no âmbito dos espaços de trocas espontâneas e sistematizadas.

Nos dias atuais o comportamento dos alunos vem se modificando, a sociedade está em constante mutação, deste modo é preciso uma nova roupagem para as praticas pedagógicas. E é neste exato momento em que entra o papel do coordenador pedagógico, que virá discutir e questionar a teoria educacional aplicada fazendo reflexões sobre a forma de aprender e de ensinar. Observa-se que há uma distancia entre pratica e teoria, ou seja, os discursos aprimoram-se, mas a prática permanece quase intocável.

A educação continuada apregoar a concepção de conhecimento como resultado da práxis social e como tal, dispositivo fértil para elaboração de novos sistemas interpretativos sobre a realidade e sobre a experiência docente historicamente construída. Para Raposo e Maciel (2007, p.4)

[a] formação [de] docente representa um eixo importante na formação do professor, que, como tal, deve partir das questões educacionais, tornando-as objeto de investigação, e analisá-las nas perspectivas dos conteúdos e métodos próprios de sua área, com foco no retorno ao ponto de partida, que é, afinal, a prática educativa.

Os professores iniciantes trazem novos significados à formação teórico-acadêmico ao ter contato com a sala de aula teórico-acadêmica ao estarem em contato

com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, é neste momento que se deparam inúmeras situações conflituosas, inesperada e cotidiana.

Segundo Rocha e Tosta (2009, p.12) a educação é

Como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades.

Assim a teoria aplicada na formação contribuirá para a experiência vivenciada na sala de aula, todavia, na medida em que seja esclarecida a situação em nível de desenvolvimento trará novos dados que emergiram em sua realidade que podem ser reforçados ou transformados.

A priori o modelo de educação tradicional e tecnicista é centrada nos princípios da transmissão e recepção de conhecimento com base em aquisição de habilidades tecno-instrumentais e metodológico de condução do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo a formação continuada de professores, concebida numa perspectiva de formação ao longo da vida, ou seja, como movimento de transformação e aquisição de saberes enfrentam novos tempos, capaz de transportar à renovação de técnicas pedagógicas. A educação seja ela continuada ou não permanece como uma necessidade imposta pela vida, devido ao seu próprio processo ininterrupto de mudanças.

Souza (2003, p.25) afirma que o processo de formação do professor

Pode desencadear o questionamento, que modifica a prática e desperta o desejo de aprofundar e sistematizar os conhecimentos, tendo como suporte referenciais que vêm sendo consolidados desde a sua formação inicial, produzida a partir das relações sociais estabelecidas, garantindo assim uma consciência política e social de seu papel profissional.

A atualização profissional para o docente é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao concluir sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

A formação continuada possibilita reflexividade e mudança nas práticas docentes, auxiliando os professores a terem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não é necessário basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso conjecturar sobre elas buscando soluções, mediante ações coletivas na construção e reconstrução da identidade da escola como organização multicultural no sistema público de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico é de primordial importância e como tal é peça fundamental no espaço escolar, busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem conservando as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, ampliando as habilidades para lidar com as diferenças com a finalidade de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. Formar é construir vínculos estabelecer relações interligadas do homem com o objeto de conhecimento, pautados pelo respeito ao outro e do reconhecimento das diferenças entre os indivíduos.

Como ressalta Alves (apud Reis, 2008) "homens que através de sua ação transformadora se transformam". É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas. No processo de ensino-aprendizagem é preciso que sejam exploradas metodologias que propiciem ao aluno, a construção e problematização, argumentação, espírito crítico que favoreçam a sua criatividade.

A coordenação pedagógica tem atuado de forma distinta, devido o contexto no qual estão inseridas, enfrentando desafios e efetivando possibilidades, propiciando o reconhecimento de suas contribuições de modo significativo em alguns espaços e parcialmente em outros, a mesma tem buscado estratégias que permitam a concretização de sua função precípua no processo de Formação Continuada de Professores: auxiliando a qualificação dos professores em sua prática pedagógica cotidiana.

É dentro dessa perspectiva de inovação e de transformação que o Coordenador Pedagógico poderá colaborar significativamente para progresso e re-estruturação das práticas pedagógicas de forma competente, reflexiva e crítica,

provocando os educadores e profissionais da educação. Essa é a missão do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Professores e deve ser também a nossa busca.

Considera-se que o papel de coordenador é ressaltar, participar do planejamento, propor tarefas que visam à ampliação e aprofundamento das reflexões do professor, buscando a configuração do seu papel profissional, em constante formação e da equipe em sua proposta pedagógica e curricular. O nosso objetivo maior é o de acompanhar e sugerir alternativas de como exercer a função de coordenação pedagógica nas escolas.

É importante saber como ocorre: a orientação ao professor no processo de “observar” a sua própria aula, fazendo dela a sua pesquisa-ação; a valorização do registro e análise das observações para a reflexão da prática para que ela possa traduzir-se em resultados significativos para o aluno; a discussão da trajetória do professor, acompanhando e estimular a buscar uma ação profissional competente; a motivação para tornar constante a reflexão sobre a prática.

Vale ressaltar que o principal objetivo do coordenador pedagógico com relação a formação continuada é romper com os paradigmas sobre a formação continuada que homogeneizam suas identidades tornando-os agentes passivos ao invés de sujeitos ativos que participam ou atuam como eixos centrais no processo construtivo da identidade docente, discentes e institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro. de Souza. (orgs.) O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. *In.*: CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 53-56.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri; AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Profissionalidade docente**: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a contribuição do grupo de professores. *In.*: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro. de Souza. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 17-56.

AUGUSTO, Silvana. **Os desafios do coordenador pedagógico**. Revista Nova Escola, Edição 192, Maio 2006.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. In: **Formar educadores: desafios para todos os tempos**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Pg. 12-22.

CUNHA, Renata C. O. B. **O coordenador pedagógico e suas crenças**. Disponível em < http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/public_cient_vol9n3/art01_cunha.pdf>. Acessado em 27 de mar. 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classes e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus. 2004, p. 183.

ENS, Romilda Teodora. **A pesquisa da prática pedagógica e a política de formação de professores**: conhecimento, desafio, compromisso na representação social de ex-alunos de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, n. 227, Brasília, p. 161-177, jan./abr. 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **O trabalho do professor na sala de aula**: relações entre sujeito, saberes e pratica. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 91, nº 228, p. 390 – 407. Maio/ago 2010.

HEIDRICH, Gustavo. **Os caminhos para a formação de professores**. Revista Nova Escola. Ed. 2, jun, 2009.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica**: desafios e perspectivas. Educere ET educare Revista de educação. Vol.1 nº 4 jul/dez 2007. Pg. 77-90.

LIMA, Suelen Silva. **O Papel E Atribuições Do Coordenador Pedagógico Dentro Da Escola**. Disponível em < <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-e-atribuicoes-do-coordenador-pedagogico-dentro-da-escola-805683.html>>. Acessado em 23 mar 2011.

ORSOLON, Luzia Angelina Moreno. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro. de Souza. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 17-56.

RAPOSO, Miriam Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. **A formação de professores para o início da escolarização:** uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 88, Nº 220. set/dez 2007.

REDISS, Jaqueline. **Os diferentes olhares para a prática da coordenação pedagógica.** Ivoti, RS, 2010. 49f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI – RS.

REIS, Fátima. **O professor Coordenador Pedagógico: Múltiplas Tarefas X Múltiplas Formações.** Disponível em < 117<http://www.webartigos.com/articles/28191/1/O-professor-Coordenador-Pedagogico-Multiplas-Tarefas-X-Multiplas-Formacoes/pagina1.html#ixzz1HvxomliM>>. Acessado em 23 mar 2011.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Por uma Antropologia da Educação no Brasil. Antropologia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Coleção Temas & Educação, 10.

SANTANA, Ana Paula Bittencourt. **A Coordenação pedagógica e seus desafios no contexto escolar:** a formação continuada de professores em foco. Disponível em < <http://www.partes.com.br/educacao/coordenacaopedagogica.asp>>. Acessado em 20 mar 2011.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.p.117.

SOUZA, Lucia Helena Wulff Batista. Pesquisa : **Coordenador pedagógico/professor: reflexão conjunta e formação continuada.** II Congresso iberoamericano de didática universitária. Anais eletrônico.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM SANTA LUZIA DO ITANHI/SE: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE ESTUDOS NA ESCOLA²²

Robson Cledson de Jesus Dias
Universidade Federal de Sergipe
diasrobson@hotmail.com

Geovania Falcao de Melo Dias
Universidade Federal de Sergipe
geovaniafalcao@hotmail.com

Neilton Falcão de Melo
Universidade Federal de Sergipe
neilton_melo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em decorrência das transformações sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem voltado atenção à educação, com especial ênfase à que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma avaliação pública constante.

Essas avaliações têm se consubstanciado em reformas educativas, desencadeadas em grande número de países. Nesse contexto, as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino.

Assim, a formação continuada para professores em serviço nos últimos anos tem se tornado um grande desafio para as redes de ensino, por ser este um direito garantido em Lei, tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional. O Município de Santa Luzia do Itanhi em 2006 com a aprovação do plano de carreira e remuneração do magistério municipal, em seu artigo 22, trata da questão.

Posto em Lei em 2006, após passar um longo período e só em 2011, no segundo semestre, a Secretaria Municipal de Educação dá início às Atividades Pedagógicas e de Estudos na Escola (APEE). Sendo este um direito e ao mesmo tempo

²²Agência financiadora: OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO/CAPES/INEP

um dever do professor, o objetivo deste estudo é compreender o porquê da rejeição dos educadores em participar deste momento destinado ao crescimento profissional e democratização.

Para compreender os motivos que levam os professores a não participarem desse momento dedicado à formação, a metodologia empregada para investigação foi a pesquisa de campo com entrevista e pesquisa em material bibliográfico.

Para tanto, foi necessário analisar a formação a partir da combinação entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Foi necessário também observar o exercício da docência não apenas como uma atividade previamente estabelecida, e sim, levar em conta a complexidade que se manifesta no contexto da prática desenvolvida pelos professores.

O município ao assumir que os professores são produtores de um saber prático, de imprevisibilidade e da ambigüidade da prática, possibilitou avanço dos docentes com a criação dos espaços para formação continuada em todos os distritos, montando uma sala com computador, impressora e mesas redondas colocando à disposição dos profissionais, coordenadores pedagógicos frente à mediação do processo de formação que acontece quinzenalmente.

1. Breve descrição do município de Santa Luzia do Itanh

Trata-se da povoação mais antiga de Sergipe e a sua fundação coincide com as primeiras tentativas de colonização do solo sergipano, pelos portugueses.

Distante a 76 quilômetros da capital Aracaju, o município engloba uma área territorial de 336,2 Km². No que se refere à sua renda per capita, visualiza-se uma concentração, sustentando-se basicamente da economia informal com ênfase na pesca artesanal e agricultura de subsistência.



Fonte: santaluziadoitanhi-se.blogspot.com.br

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Santa Luzia do Itanhi possui 12.969 habitantes. No período do censo apenas 43,38% pessoas frequentavam a escola. Do total de residentes, 42,48% já tinham frequentado a escola, mas não frequentavam mais, e 14,13% nunca tinham frequentado a escola.

Ainda de acordo com o IBGE, o nível de instrução das pessoas a partir dos 10 anos de idade tem um percentual baixo. Há no município um quantitativo de 60,66% que corresponde a pessoas sem instrução e/ou ensino fundamental incompleto. Somente 10,4% da população tinham ensino fundamental completo e 5,97% possuía ensino médio completo. Apenas 0,99 da população, nível superior completo.

2. Formação continuada para professores

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional no artigo 62, parágrafo 2º afirma que o profissional tem o direito à formação continuada para que este possa dar seguimento ao processo de aprendizagem e consequentemente desenvolva um trabalho mais próximo e digno da realidade dos discentes.

Desde então, a educação brasileira tem enfrentado muitas mudanças, ganhando um enfoque mais significativo nos avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, entre eles, as reformas curriculares ocorridas nos últimos anos, a utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual e a implementação do sistema de ciclos em algumas redes de ensino.

Falar sobre a formação continuada para professores é necessário debruçar sobre as pesquisas de alguns estudiosos do tema para que possa ter uma compreensão a respeito da questão, como bem salienta Nóvoa, Demo, Vasconcellos e outros.

Nóvoa (2002) pondera que a formação contínua de professores se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola e seu projeto educativo. No primeiro caso, porque estar em formação supõe investir em si mesmo por meio de um trabalho realizado com autonomia, visando à identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos professores se faz no quadro das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades.

Sobre o assunto, Candau (1996 p. 140):

[...] focaliza a problemática da formação contínua de professores em dois momentos. O primeiro é o considerado clássico como perspectiva de formação contínua de docentes: “a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida”.

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor em serviço é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, das novas tecnologias disponíveis à prática docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional.

Atualmente se concebe a formação de professores como uma prática voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive, o que para isso é necessário muita pesquisa por parte dos educadores que estão envolvidos neste processo.

A educação do município de Santa Luzia Itanhi nos últimos sete anos tem tido um grande avanço, saindo de um dos piores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da região sul do Estado em 2005, para um dos melhores em 2009. A Secretaria Municipal de Educação visando dar seguimento a este avanço, cria espaços para a formação continuada dos docentes através da APEE, tendo a escola como o local ideal.

É imprescindível que os sistemas de ensino pensem na atualização dos professores como sendo um elemento essencial para o desenvolvimento da educação. Assim, a escola é locus privilegiado para acontecer esse processo de atualização por ser nele onde tudo acontece.

Candau (1996 p. 144) comenta que é necessário privilegiar a própria escola, ou seja, deslocar o locus da formação contínua de professores da universidade para própria escola de educação básica.

Foi através desta concepção em que na escola é lugar propício ao crescimento tanto do educador como do educando que o sistema municipal de Santa Luzia do Itanhi criou espaços de formação nas escolas dos distritos, montando salas, mesas redondas, computador, impressora, data show; alguns destes com acesso à internet.

Para Fusari (1997, p. 22):

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores [...], encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

Entretanto, é fundamental que essa equipe instigue nos educadores a necessidade da reflexão da prática docente com a teoria, para que haja conscientização que não basta a formação inicial, é preciso estar sempre dialogando prática e teoria.

3. Atividades pedagógicas e de estudos na escola

A política de formação continuada para professores em serviço no município de Santa Luzia do Itanhi denominada de APEE encontra-se contida no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM), artigo 22; é uma das maiores conquistas para os professores deste município posta na Lei Federal 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

A formação continuada para professores é uma conquista porque pela primeira vez a Lei nacional garantiu que este momento importante para o professor na ampliação de seus conhecimentos estivesse dentro de sua carga horária e nos seus vencimentos (salários).

A política de formação continuada é um momento ímpar para a escola construir e reconstruir sua identidade com as características da comunidade a quem ela atende, e desta forma, contribuir para a qualidade social da educação municipal.

As atividades pedagógicas e de estudos na escola no município de Santa Luzia do Itanhi está sendo desenvolvida sob a coordenação de pedagogos que são os responsáveis pela coordenação pedagógica das unidades de ensino.

O calendário de encontros para hora de estudo é quinzenal, nestes momentos há debates sobre temas relacionados à avaliação, dificuldades de aprendizagens, relação professor/aluno, entre outros.

A rede municipal de ensino tem 240 profissionais, incluindo docentes e coordenadores pedagógicos. Entre estes profissionais, apenas 5% não têm nível

superior; 92% correspondem a nível superior e especialistas e 3% com mestrado e doutorado.

Os professores que precisam se descolar até à escola recebem ajuda de custo complementar aos seus vencimentos mensais. Para participar dos encontros das formações continuadas os professores recebem 10% sobre a ajuda de custo que já tinham. Mesmo com o aumento na ajuda de custo, 75% dos docentes não frequentam regularmente a APEE.

Quanto à qualificação docente, Sacristán (1990) considera que a formação de educadores tem que se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Nesta concepção, o sistema municipal de educação salienta que os centros de formação visam concretizar a democratização do saber.

Para Gatti (2003, p. 196), os professores passam a serem vistos como pessoas essencialmente sociais,

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Compreendendo o que afirma o autor, a escola estará trabalhando para o desenvolvimento dos educadores e proporcionando a criatividade coletiva, um dos indicadores das relações humanas.

É um momento disponibilizado para que os professores estudem e façam planejamento dos horários de trabalho coletivo. A presença de um formador como mediador dos encontros faz-se presente nas horas de estudo. Todos esses elementos fazem parte da formação continuada em serviço.

Para Masetto (1994, p. 96) o responsável pela formação continuada necessita de:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos

recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Nos encontros para formação continuada, o professor deve ter bastante inteligência, tempo e decisão para superar essas deficiências. Por si mesmo, deve procurar atualizar-se, embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições e melhorar seu desempenho.

Para Demo (1994, p. 27), um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado.

Contrapondo com o autor, o trabalho relacionado à formação exige do coordenador pedagógico muita disponibilidade e dedicação, abdicação de alguns ideais.

4. Análises e discussão

Falar sobre a Atividade Pedagógica e de Estudo na Escola na rede de ensino de Santa Luzia do Itanhi nos leva a refletir sobre o que diz alguns pesquisadores do tema formação continuada em serviço, para que através destes estudos seja possível ter uma compreensão mais abrangente a respeito de como desempenhar um bom trabalho na condução das horas de estudos.

Esteves (1993, p. 66) nos aponta algumas características da formação continuada:

Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o acto de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.

Contrariando o que diz Esteves, as escolas da rede municipal de ensino têm trabalhado individualismo como prática cotidiana, e a maioria dos profissionais ainda não consegue abrir mão desta doutrina, do eu e do meu. Diante disso, é necessário fazer uma reflexão sobre essa prática. Visando quebrar o pensamento arcaico de alguns destes professores, a Secretaria Municipal de Educação criou o espaço da APEE.

Para Esteves (1993), a formação continuada exige profissionais "conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro...".

A escola é locus para o desenvolvimento da formação em serviço dos professores por ser nela onde realmente acontece o confronto entre a teoria e prática no cotidiano.

Sobre o assunto, Freire (1996, p. 35) afirma que é preciso entender que é próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, mas ciente da responsabilidade.

Os educadores do município de Santa Luzia do Itanhi, grande parte vê a APEE como espaço punitivo, e não como espaço de construção de conhecimento e democratização do saber. Reformar desde as bases a escola e prepará-la para a modernidade é o desafio dos educadores. Por quê?

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a menorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1991 p. 29).

Esse é um grande dilema para profissionais que estão acostumados com o comodismo. Para dinamizar o trabalho docente fica evidente a necessidade da inquietação, a pesquisa para compreender os resultados percebidos nas salas de aulas.

Ao analisar as respostas dos professores sobre a hora de estudo, ficou evidente o quanto a maioria dos docentes resistem a usufruir de um direito conquistado, que ao mesmo tempo é um dever deles para o desenvolvimento das relações professor/aluno e da prática em sala de aula.

A adesão dos professores não tem sido o esperado pela secretaria de educação nem pelos coordenadores pedagógicos que são os responsáveis pela mediação da formação, pois um grande número de educadores ainda vê a hora de estudo como uma política de perseguição e não de valorização.

Os resistentes acham que o investimento para deveria ser gasto com outra coisa e não com momentos dedicados a horas de estudo na escola. Vasconcellos (1995)

mostra que pensar assim é permanecer em uma “formação deficitária; dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista, não crítica”.

Não há como conceber que essa formação permaneça sendo realizado fora da escola, é preciso buscar estratégias para que seja possível realizar com mais eficácia as que já se desenvolvem nas escolas, visando criar mecanismos favorecedores ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em formação de professores nos leva a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

E essa formação contínua é um dos principais requisitos ao desenvolvimento profissional, por ser este um momento para fazer contraponto entre o que está dando certo ou não da sua formação inicial e sua vivência com os discentes.

O estudo sobre a atualização dos profissionais docentes nos mostra o quanto o momento de formação continuada ainda tem que ser mais aprofundado e valorizado, não só pelos sistemas educacionais como também pelos professores que vê este momento como sendo uma punição.

Como qualquer profissão, a evolução só é possível através de estudo e pesquisa para conscientizar-se dos paradigmas enfrentados, tanto em salas de aula quanto em outros ambientes de trabalho.

Pensando em despertar no docente esse espírito de pesquisa e inquietação, os centros de formação continuada em serviço implantados nas escolas é um espaço que oportuniza a concretização de um direito garantido no plano de carreira e remuneração do magistério.

É preciso compreender que uma educação de qualidade só se constrói com colaboração dos envolvidos no processo, pois assim, o resultado positivo é de todos, assim como o fracasso.

Não se pode conceber que um educador resista a se qualificar em pleno século XXI, onde tudo gira em torno das informações rápidas e cada vez mais eficazes.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. MIZUKAMI, M. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CENSO 2010 – RESULTADOS GERAIS DA AMOSTRA. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

DEMO, **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GATTI, B. A. **Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

_____. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: **IV Congresso Paulista de Formação de Professores**. Águas de Lindóia, 2003.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: Um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese (Doutorado) --- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 1996 (coleção Leitura)

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. In: **A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3699--Int.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2012.

RODRIGUES, Angela & ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

Santa Luzia do Itanhi. Disponível em:
<<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANHY.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

_____. Disponível em:
<<http://dtr2002.saude.gov.br/caadab/indicadores/sergipe/SANTA%20LUZIA%20DO%20ITANHY.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação.** São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1).

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE: REPERTORIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LÓCUS ESCOLAR

Claudine de Lima Nunes Cordeiro
SEMEC – FSA
caus_555@hotmail.com

Elci Nilma Bastos Freitas
UEFS
enbastos@globo.com

Joice Lisboa Lemos
SEMEC – FSA
joicelisboalemos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema amplamente debatido pelos acadêmicos e pesquisadores da área educacional e esse debate não remonta apenas aos dias atuais, pois desde a antiguidade, havia uma preocupação acerca dos diversos saberes construídos por esse profissional, objetivando o seu aprimoramento.

Diante do supracitado, percebe-se que a formação continuada do professor como alicerce para uma educação de qualidade, aponta para a:

[...] formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2005, p. 26–27)

Parafraseando as alíneas acima, conclui-se que a formação docente prescinde de cursos esporádicos e desarticulados com a realidade da práxis pedagógica. Nesse ínterim, nota-se a relevância de uma formação permanente do professor validando as especificidades do campo epistemológico da educação, um nutrir-se de um saber que se renova constantemente.

A formação contínua é uma exigência ímpar para um projeto de educação voltado para um campo epistemológico do saber que coadune com uma linha progressista e libertadora, que atenda aos anseios da sociedade contemporânea.

Por isso, precisa-se de forma premente repensar o papel do poder público no tocante à responsabilização quanto à educação. Paulo Freire (2009, p. 26) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”.

Neste sentido, se uma sociedade não acredita que o meio de viabilizar as estruturas sociais vigentes, para superar o *ranking*²³ de um dos piores países em investimento em educação, índice de analfabetismo e educandos em distorção idade e série, precisa-se acreditar que a educação é primordial e, para tanto, necessita-se de um sólido investimento.

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa bibliográfica objetiva identificar e refletir acerca da importância da formação contínua do professor para uma educação de qualidade como pilar essencial para uma sociedade igualitária, autônoma e eclética.

1. Formação Continuada do Professor da Educação Básica Brasileira: marcos histórico e legal.

Ao pensar em formação continuada na educação brasileira há que se evocar dois aspectos fundamentais e que se entrelaçam, conferindo legitimidade um ao outro. São eles: marcos histórico e legal.

O legado histórico da formação continuada de professores no Brasil é oriundo do período colonial, embora ainda não houvesse uma pauta legal acerca dessa formação, nota-se que já circulava uma preocupação sobre a questão da formação de professores.

Entretanto, precisamente na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma nova fase iniciou-se sob esse ideário, com os seus precursores: Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes pretendiam construir um currículo que contemplasse as especificidades da prática docente. E, para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores.

Atinente às bases legais, acerca da formação de professores, traz à tona a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, V: “valorização dos

²³ *Ranking* é uma palavra inglesa que significa classificação.

profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. (BRASIL, 2006, p. 108).

Observa-se, portanto, que a Carta Magna veio solidificar o que até então revelava esboços de descontinuidades das políticas públicas, no que tange a formação inicial e contínua de professores.

Diante disso, a formação ganha visibilidade nas pautas e discussões governamentais com as insurgências das políticas neoliberais e o atrelamento ao Banco Mundial com a finalidade de amplos investimentos na área educacional.

Assim:

O projeto hegemônico neoliberal e, mais especificamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão decantado jargão da “qualidade total”, na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. (NETO e MACIEL, 2004, p. 65)

O que se busca elucidar com esse enunciado é uma formação precária e aligeirada, desvinculada da qualidade e enfatizando-se a quantidade. Ou seja, professores mal formados, mal pagos, em condições ínfimas de trabalho, com vistas à desprofissionalização e exclusão do magistério, coadunando com o projeto neoliberal. Tal projeto surge no contexto social brasileiro na iminência de reformas de todo tipo, inclusive, educacionais. Estas desautorizam o professor do pensar na práxis pedagógica, passando a ser, portanto, um mero executor de modelos compartimentados e estruturados, pensados numa educação pela lógica do capital.

Uma avalanche de culpabilização externas adentra o interior da escola, transferindo, assim, a responsabilidade pela dissolução dos problemas sociais para o professor. Nessa perspectiva, o Estado exime-se de seu compromisso social e vem com o discurso inócuo de convocação da comunidade pela qualidade da educação escolar. O que se percebe com isto, é a ótica, mais uma vez de isenção do seu dever de garantir a educação de qualidade como direito inalienável de seus cidadãos. O que o Estado tenta reproduzir é um jogo contraditório de interesses perversos, de uma ideologia que traz no seu bojo a exclusão de muitos e a qualidade e bens sociais para poucos. Os sobran-

servem de mão-de-obra barata e conformada com esses pressupostos, *a priori*²⁴ desconhecidos por essa massa, pois, constitui-se de um processo ideológico, portanto, uma massa alienada ao capital, sem um pensar crítico.

Cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/1996 atende, nas entrelinhas, ao neoliberalismo, visto que:

A nova LDB continua comprometida com a tradicional dicotomia entre ensino público *versus* ensino privado, na medida em que formula obrigações e deveres para o ensino público, deixando o ensino privado com total autonomia para ampliar sua extensão e seus lucros. (NETO e MACIEL, 2004, p. 69)

Deve-se atentar que a LDB de 1996 traz um capítulo que discorre sobre os profissionais da educação, em seus artigos 61 a 67, tratando da formação dos docentes para atuar na educação básica, na qual se admite uma formação mínima, oferecida em nível médio, modalidade normal, para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o que se caracteriza como um retrocesso no que diz respeito à desprofissionalização do docente.

Outra nuance aponta para o artigo 67 da LDB que indica a promoção da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, na teoria, embora, na prática, os educadores precisam de um movimento organizado e articulado para reivindicar o que é de seu direito por lei. O que se destaca como avanço, nesta lei, são os incisos II, III, IV, V e VI, do artigo citado, conforme o texto a seguir:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2011, p. 157)

Então, pode-se afirmar que a formação de professores elencada pela LDB, expressa os avanços e retrocessos, no tocante a formação desses profissionais.

É importante ressaltar também que no Plano Nacional da Educação (PNE), Projeto de Lei de nº 8.035/2010 estabelece algumas metas para a formação de professores, dentre elas, destacam-se as metas XV, XVI, XVII, XVIII e seus subitens que retratam sobre o conjunto de princípios, diretrizes e estratégias para viabilizar a formação e valorização dos docentes no cenário nacional.

²⁴ *A priori* é uma locução latina, com significado de "a partir do que é anterior", de *a*, a partir de, desde, de + *prior*, *prius*, que está mais à frente, precedente, anterior.

Dessa forma, deixa-se como registro para todos que se fizerem interessados que a história da formação de professores, neste país, não foi algo pensado e estruturado, enfatizando a relevância estratégica desse profissional. Contudo percebe-se não uma linearidade, mas uma ruptura com os processos democráticos de qualidade na educação, quando se relega a cursos de 3 (três) anos e que, por esses serem agentes sociais de transformação e lidarem com o conhecimento, não deveria ser admitido uma formação com menos de 6 (seis) anos de duração, além de alimentar e retroalimentar essa formação de modo permanente.

Em primazia, os textos legais trazem um descaso quando admite formação mínima para atuar no exercício da profissão docente, mais uma vez, ratificando a não prioridade da educação nas práticas governamentais. O que se deseja enfatizar é, na verdade, que os governos apregoam um discurso performático, ou seja, uma prática dissociada da teoria e das leis que vigoram no Brasil.

2. A Formação Continuada de Professores em Foco

Partindo da premissa que a formação continuada de professores é um tema relevante no contexto educacional, no tocante a necessidade desta para a qualidade da educação, faz-se imperioso que o professor em formação acople elementos para instrumentalizar o seu fazer pedagógico alicerçado à luz de teóricos que fundamentam tais práticas.

No movimento de responder as variadas indagações acerca de que saberes devem ser levados em consideração na formação desse professor, reflete-se sobre alguns valores essenciais para que essa prática se consolide nos pilares da qualidade. São eles:

- **Valores Científicos:** são saberes relativos ao conhecimento do campo específico da ciência da educação que alicerçam o fazer pedagógico do professor e sustenta sua prática cotidiana. Ou seja, o professor comprometido com o seu trabalho, ao se apropriar desses saberes, subsidia a sua práxis pedagógica de forma articulada e eficaz.
- **Valores Formacionais:** esses valores encontram a sua concretude nos saberes das áreas específicas dos conhecimentos que permeabilizam os valores do contexto da sala de aula. Desta forma, o docente consegue trabalhar com maior segurança.

- **Valores Metodológicos:** são valores relativos aos procedimentos executados pelos docentes de forma reflexiva e consciente a cada ação realizada no ambiente escolar. Isto implica que o professor necessita executar o seu planejamento, pontuando a ação-reflexão-ação de seu fazer pedagógico.
- **Valores Reverberais:** são saberes dotados de momentos de análise, reflexão e ação, que orientam e redimensionam a prática do professor, sinalizando aspectos a serem revisitados, no intuito de aprimorar os processos planejados, no sentido de minorar os desvios desse planejamento.

Cabe destacar, que esses valores devem perpassar pela formação do professor comprometido com a educação, basilados pela envergadura de uma prática eficaz e alinhada com os fundamentos teóricos, sejam eles nos momentos de formação continuada ou na formação inicial.

Considera-se a real necessidade desses valores serem apontados na lei específica da educação e que tais fundamentos sejam realmente aplicados aos professores. A aplicabilidade desses postulados devem ser articulados nas formas de organização escolar e pedagógica, apresentando visibilidade ímpar, no espaço do planejamento, das interações em classe, além de estarem refletidas nos ideários filosóficos e pedagógicos do mister do processo de ensinagem.

Indubitavelmente, as práticas de formação de professores necessitam estar atreladas ao referencial teórico e metodológico que as corroborem no campo da ciência da educação com vistas a uma inovação na engrenagem da escola.

3. Retroalimentando a Práxis Pedagógica através da Formação Continuada: Sabores e Dissabores da Prática do Professor

O processo histórico da profissão docente demonstra que o professor passou a sofrer um desprestígio social muito grande, devido à falta de uma política mais contundente, direcionada para a qualidade de todas as ações educacionais. Nesse sentido, esse profissional adentrou num processo de crescente desvalorização social no âmbito da sua profissão. Tal afirmativa traz à tona uma conotação impregnada pela “vocação” no cerne do fazer docente. Com isso, reflete negativamente na própria educação, consequentemente, na sociedade, pois as políticas públicas adotada para a formação inicial e continuada dos docentes, bem como a valorização do magistério

deixaram de ter maiores e melhores incentivos, pois o contexto socioeconômico e cultural, paulatinamente, passou a reproduzir o ideário de mundialização. Então, propagou-se para a sociedade o tão conhecido jargão “educação para todos”, implicando, contudo, uma ausência de melhores condições para atender essa grande demanda, pois faltava professor e sobrava aluno nas escolas.

Para atender a essa demanda, o governo criou alternativas atrelada aos seus interesses político-governamentais visando uma formação de professores de cunho perspicaz e efêmero que distanciam a qualidade dos cursos de formação inicial e permanente dos docentes, pois um profissional que trabalha com o conhecimento precisa ter bases amplas e solidificadas acerca das epistemologias científicas e acadêmicas.

Entretanto esse profissional tem se mostrado na sociedade com grande poder de resiliência, pois, apesar de ser duramente massacrado pelas políticas educacionais de um governo que discursa sobre propostas neoliberais e reducionistas, consegue impregnar em si mesmo a epistemofilia, retroalimentando a sua práxis de forma autodidata, autônoma e permeada pela heutagogia.

Nesse horizonte, o professor degusta alguns dissabores e sabores da prática docente. Podem-se elencar os seguintes dissabores: salário aviltante; múltiplas jornadas de trabalho; formação insatisfatória; parcas condições de trabalho; desprestígio moral e social e doenças pedagógico-emocionais.

No âmbito dos sabores, cabe destacar: problematizador do conhecimento; co-partícipe da aprendizagem dos educandos e estreitamento dos laços afetivos entre professor e aluno.

Em síntese, a formação docente percorre vários âmbitos de conhecimentos, desde os conhecimentos doxológicos aos epistemológicos, tecendo e perfazendo a trilha da rede de elementos que compõe a formação do professor reflexivo para além das complexidades e perplexidades de seu devir pedagógico, rompendo com os velhos pressupostos e arriscando-se num tempo de incertezas e inseguranças, moldando um novo paradigma circunstancial, imediato, mas essencial para responder a tensão dialética que se instaurou.

Dada à importância que a educação tem assumido na actualidade, podemos afirmar que ela se tem constituído verdadeiramente na religião dos novos tempos contribuindo para racionalizar a própria sociedade na medida em que se apresenta como mais um factor estratégico de sucesso, de modernização e de qualidade. Este seu

estatuto tem conduzido os seus fieis e os seus peregrinos a exagerarem por vezes os poderes salvíficos da formação (cf. Estevão, 2001b), não dando conta de que ela não pode trazer nada de novo, ou ser portadora apenas de *valores de plástico*, ou até suscitar mais problemas do que aqueles que resolvem. (ESTEVÃO, 2006, p. 231)

Isso aponta para se repensar a prática de formação docente instituída no país, suas bases, os condicionantes dessa formação e os desvios que desvirtuam a qualidade atribuída a essa política de formação docente, haja vista que a educação passa por uma crise de proporções alarmantes em todos estados federativos nacionais. Neste espectro, um meio de equacionar estes disparates educacionais são as políticas públicas de educação, impregnar-se da formativite aguda (CORREIA, 1999, p.231) que se instala na sociedade internacional.

Nesse contexto, a figura do coordenador pedagógico (CP) como fomentador e dinamizador da formação dos educadores é fator de extrema relevância, principalmente no lócus privilegiado de formação que é a escola.

Sendo assim, essa formação continuada pode acontecer sob diferentes formas e diversos espaços, como: auto-formação (parte do princípio de que o próprio educador deve responsabilizar-se pela sua formação através da montagem de sua biblioteca particular, cursos extraescolares, dentre outros); podendo efetivar-se também por meio dos cursos promovidos pelos órgãos mantenedores de ensino; participação em congressos, seminários.

A formação em serviço constitui fator peremptório no núcleo de competência do coordenador que precisa estar atento ao contexto da escola que atua com os saberes postulados na atualidade.

Partindo da premissa que o termo formação remete a ideia de autonomia coletiva bem como individual de cada professor, há que se atentar para que esta seja alicerçada por um projeto comum, com vistas a uma formação profissional de forma que tal projeto intervenha nos aspectos curriculares e organizacionais da arquitetura escolar. Isto significa que a formação de professores deve ser uma das metas precípuas da escola, solidificada através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nessa perspectiva, o CP deve incentivar para que esse objetivo embasado no PPP realmente ocorra dentro e fora da instituição escolar, em busca da elevação da qualidade dos processos educativos. Então, a formação contínua precisa não apenas do apoio governamental, mas também que não fique apenas nos discursos dos próprios profissionais da educação.

Imbernón (2010) ressalta que: “O professor deve envolver-se nessas políticas educativas e sociais e deve lutar também para a melhoria da educação para incrementar a liberdade e a emancipação das pessoas”.

O que o autor mencionado advoga é por uma formação permanente atrelada à profissionalização docente que esteja a serviço de uma sociedade pautada pela equidade, haja vista que o professor precisa lidar com vários dilemas desde a sua formação específica à formação emotiva, pois esta última visa resgatar a autoestima do professor que está fortemente abalada pela grande desvalorização social. Além de essa formação estar atrelada a tributos, tais como, a própria natureza de complexidade do seu campo de atuação, que para explicar os fatores endógenos e exógenos do indivíduo aprendente, necessita investigar sinteticamente cada elemento nas suas particularidades, para assim chegar a uma visão holística da realidade para uma educação que responda as principais angústias desse profissional.

4. Entrelaçando Reflexões Finais

Em suma, a formação contínua dos educadores perpassa pela superação de dificuldades multifacetadas, como: alienações, desprestígio social, desprofissionalização do professor, expropriação do saber do educador. Para tanto, é necessário o incentivo extra e intra-escolar na formação contínua dos profissionais da educação e cabe ao CP estimular esse estudo, objetivando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, na elevação da qualidade da educação básica.

O professor reflexivo precisa organizar instrumentos para desvelar e analisar a gama de complexidade que perpassam em seu campo de atuação. Cabe, portanto, elucidar o conceito de professor reflexivo que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e, não, como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. (ALARCÃO, 2008, p. 41)

Assim, pode-se compreender que o professor reflexivo remete a ideia de ser crítico, pensante, inovador e, não, preso a engrenagem reprodutivista de práticas ultrapassadas e que permeiam a mesmice pedagógica. Esse professor reflexivo e pesquisador, basilados pela reconstrução do conhecimento, no tocante aos aspectos culturais e científicos, ressignifica o saber disruptivo, firmando um compromisso social com a formação do educando como sujeito histórico emancipado para uma transformação social, para o bem viver numa sociedade pautada pela equidade.

Então, o professor reflexivo precisa organizar instrumentos para desvelar e analisar a gama de complexidade que perpassam em seu campo de atuação. Cabe, portanto, elucidar o conceito de professor reflexivo como um agente reflexivo, criativo, dinâmico e transformador das ideias pedagógicas e de sua prática.

Para finalizar, acredita-se que a formação permanente do professor precisa versar sobre postulares científicos e metodológicos calcados pela reflexão-ação da sua práxis pedagógica em total dialogicidade com os instrumentos do seu mundo profissional, para além dos muros da escola no viés transformador das bases da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. In: Sísifo / Revista de Ciências da Educação, n.º 8 · jan/abr. 2009, p 119-128.

BRASIL. Governo Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Governo Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: 2000.

_____. (2002). Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2011.

_____. MEC. SEF. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). 8. ed. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARVALHO, Paulla Helena Silva de. *A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral*. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela (org.) *Formação de Professores e escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FISCHER, Luís Augusto. *Dicionário de palavras e expressões estrangeiras*. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEGLIO, Paulo César. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, P. 113 – 119.

GUIMARÃES, Valter Soares (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Memória da Educação.

MACIEL, Lizete Shizue e NETO, Alexandre Shigunov. *Formação de Professores: passado, presente e futuro* (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

MATE, C. H. et al. *Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?* Coletânea de textos, São Paulo: USP (s/d)

MINAYO, Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Ed. Rio de Janeiro, 1994.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora Lda, 1995.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. *As políticas públicas para a formação de professores: uma avaliação de suas repercussões nas “formas” de organização do trabalho pedagógico de instituições de ensino superior*. Disponível em: < www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC14.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2011.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SÃO PAULO (1890). *Decreto n. 27, de 12/03/1890*. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891

SCHEIBE, Leda. *Políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica*. Disponível em: www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/.../politicas_formacao.pdf. Acesso em 15 mai. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2010.

GT 3 – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR

Degenal de Jesus da Silva
Faculdade Pio Décimo
djenal@gmail.com

Um único corpo de saberes relacionados ao ensino não basta para a profissionalização dos educadores. Eles devem apropriar-se verdadeiramente desses saberes e torná-los operacionais

(HADJI,1994,p.116)

INTRODUÇÃO

O trabalho discute a formação de professores do curso de história. A idéia de transformar em artigo surgiu quando estava fazendo estágio supervisionado nas escolas publicas da Cidade de Lagarto a aproximadamente 75 km de Aracaju (Sergipe). Os estagiários sentiam muita dificuldade na hora de colocar a teoria em prática. Principalmente nos anos finais os discentes demonstravam certo desencanto com a realidade docente.

Como veremos, quando ingressam na licenciatura, correm, em sua maioria, para as teorias mais contestatórias: o marxismo encanta os graduandos pelo seu discurso de luta por igualdade, mais valia, a exploração do capitalismo entre outros. Sentem que podem revolucionar a educação. É o momento em que o paraíso pode ser construído aqui. Se bem conduzidos podem e devem ir longe.

O mal de alguns alunos que querem fazer licenciatura em história é pensarem apenas numa dimensão de ser professor: conhecer os fatos históricos e, há aqueles que ainda pensam num instrumental de pesquisa (o ofício de historiador). O conhecimento necessário para ser Professor (com letra maiúscula) fica relegado a um devaneio de na “hora H” saberem fazer o que tem que ser feito.

Pensando nisso, o artigo serve como reflexão para os que ingressam nas licenciaturas. Perceberem que ser professor é ter que se apossar dos saberes e o mais importante torná-los operatórios. Ninguém nasce sabendo, mas isso não pode se torna em desculpa para não continuar aprendendo.

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2008, p. 7).

E pode-se dizer que a disciplina de história da África e afro-brasileiros foi difícil de ser assimilada. Ir além dos estereótipos que a muito tomamos como real, desvencilhar do já aprendido é difícil. Mas faz parte da vida de professor. Afinal, a docência como a vida é um eterno aprendizado.

A pesquisa ancora-se nas categorias de *poder simbólico* de Pierre Bourdieu (2010, p. 8), um poder invisível que consegue a “cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem” sem o auxílio da violência. A categoria de análise de *identidade* proposto por Roberto Damatta (1986), entendemos esse conceito como uma luta de afirmações e negativas, ou seja, o que é interessante incorporar no nosso cotidiano ou negá-lo.

O artigo é uma pesquisa bibliográfico-empírica observados em dois locais. O primeiro na Faculdade José Augusto Vieira (FJAV). Essa instituição é também um dos motivos do texto. O curso de história foi criado justamente por esta falta que alguns professores tiveram quando saíram de suas instituições: uma formação voltada mais para a docência. E por fim o Colégio Estadual Silvio Romero quando tive o prazer de visitar alguns estagiários.

A parte teórica vai buscar qual o tipo de profissionais queremos formar, o equilíbrio vai ser a tônica do texto. Adiante buscaremos a visão da própria historiografia sobre afro-descendentes que foram construídas ao longo do tempo. E por último, analisaremos a Lei 10.639/03 que trata do ensino da cultura afro-brasileira.

Lembrando que tanto na Fjav quanto no estagio são professores em formação que o estudo engloba. Por metodologia, os que já eram professores e depois procurarão ter um curso superior foram deixados de lado.

1. Formar professores ou pesquisadores?

A formação de professores é objeto de suma importância. De um lado temos aqueles que crêem, fundamentados numa concepção errônea, a confiarem apenas no “talento” e/ou “intuição” profissional; no seu longo tempo de carreira que o habilite a

ensinar corretamente. Dewey já perguntava: quando se tem dez anos de experiência, se está dizendo que se tem dez anos de experiência, ou que se tem um ano de experiência repetido dez vezes? Ai está à importância de continuar atualizando-se para avançar, ficar na inércia não é opção – ou pelo menos não deveria ser. Por outro, temos os opositores ao puro “talento” ou “intuição” sem uma base teórica do seu ofício e pedagógico.

Assim não é suficiente apropriar-se de um único corpo de conhecimento para formar um professor. É necessário que ele se aproprie desses saberes para dar concretude a sua prática em sala de aula. Ter um compromisso com uma escola mais eficiente. Alunos que possam ser beneficiados de uma prática docente que os levem a ver além dos preconceitos e falsos moralismos impostos pelas sociedades em que vivem. Afinal que tipo de profissional queremos formar? O acesso ao ensino universitário atualmente se tornou mais acessivo. E só se enquadra no mercado os que se destacam.

Professor deve ser reflexivo, crítico. A proposta é que as licenciaturas preparem os futuros docentes para enfrentarem a sala de aula e o livro didático que muita das vezes vem em descompasso com o conhecimento acadêmico. O futuro professor tem que reconhecer as incoerências e inconsistências que o material utilizado traz.

Por muito tempo a historiografia partilhava da visão européia dos nossos colonizadores em ver índios como preguiçosos, amantes do ócio, seriam espíritos improdutivos materialmente. O *outro*, é representado de forma a podermos mensurá-lo, classificá-lo a parte do que nos é próximo. Para Edward Said (2007), as motivações que levaram a formação de determinado conhecimento pode dominar ou libertar o indivíduo.

[...] defendo o ponto de vista de que existe uma diferença entre um conhecimento de outros povos e outras eras que resulta da compreensão, da compaixão, do estudo e da análise cuidadosa no interesse deles mesmos e, de outro lado, conhecimento – se é que se trata de conhecimento – integrado a uma campanha abrangente de auto-afirmação, beligerância e guerra declarada. Existe, afinal, uma profunda diferença entre o desejo de compreender por razões de coexistência e de alargamento de horizontes, e o desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa. (SAID, 2007, p. 15)

Na construção da história colonial pós-independência o discurso eliminava os índios e afro-brasileiros; os portugueses, esses deveriam ser os heróis formadores do Brasil nação. A relação fica evidente quando partimos do pressuposto que, “A construção de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões.” (DAMATTA, 1986, 17).

Na esteira de repensar a apropriação de saberes, os cursos de licenciaturas vêm a algum tempo repensando que tipo de profissional quer formar. Por experiência própria ouvi relatos de professores reclamarem do curso que fizeram ter o seu currículo direcionado mais para a pesquisa, e dando pouco espaço para as disciplinas pedagógicas. Talvez a questão não seja pesquisador ou professor, mas o equilíbrio entre ambos.

Ser pesquisador é o que todo professor deve ser e vice e versa. O ensino superior no Brasil tem que dar condições para que o aluno possa se desenvolver; tenha habilidade de pesquisador. Este exemplo aconteceu na cidade de Lagarto e reflete bem a diferença de um profissional já preparado e um em formação. A instituição teve à apresentação dos alunos em sala de aula (como alguns professores que fraciona a nota entre prova escrita e apresentação de um trabalho). A disciplina era sobre história da África. O docente já tinha dividido os temas, bastava os alunos irem pesquisar na biblioteca. A escolha do(s) autor(es) não deveria ser tão complicada afinal estamos falando de bibliografias escritas por acadêmicos. Que perigo poderia ter ? O aluno se apoiou em apenas um livro; o autor do livro já tinha outros que permeavam ou discutiam o assunto. Escritor mais que qualificado para escrever sobre aquele continente, assim pensou. Pois bem, ao final de sua apresentação o professor da sala que pesquisa sobre África e afro-brasileiros, entre outros, alertou o discente que as afirmações do autor do livro não eram de um profissional da área e seu discurso estava carregado de um pensamento europeu. O escritor formado em administração enveredou-se a pesquisar história sem as ferramentas necessárias e acabou deslizando de forma grosseira. Se para um pesquisador formado em história com arsenal instrumental afiado tem que se policiar, o que dirá de outro distante a essa disciplina.

Há bastante tempo não somos mais inocentes quanto ao discurso: “Não existem textos neutros: mesmo um inventário notarial implica um código, que temos de decifrar. ‘todo discurso citado’, como observa Jakobson, ‘é feito seu e remodelado por quem cita’” (GINZBURG, 2007, p. 288). Para os futuros professores que ensinarão

história da África e afro-brasileiros cabe ter esse cuidado para não cair em escritos mal formulados. O exemplo anterior serve de alerta, “nem tudo que reluz é ouro”. O pesquisador nesse caso saberia separar o trigo do joio. Saber também que o valor simbólico conferido ao indivíduo portador de ensino superior é somente um dos critérios de aceitação para inserção na bibliografia. Portanto, até no momento de escolher os autores envolve processo de pesquisa.

Então, já que o pesquisador usufrui de um cabedal de conhecimento de história a formação deveria ser nesta direção? Não, passando por escolas de ensino fundamental (antigo 1ª grau) e médio (antigo 2ª grau) de Lagarto, houve situações curiosas: estagiários que conheciam bem história; estavam com discursos na ponta da língua, prontos a imprimir um saber decorado, não reflexivo. O problema é que professores e alunos não falavam a mesma língua. O professor é um dos poucos que mesmo em fase de formação inicial já tem conhecimento do que é necessário para melhorar seu trabalho. Para Mattos (2008, p.8) “o professor é um dos únicos profissionais que, mesmo em processo de formação inicial, tem alguma experiência profissional construída: a que viveu como aluno”. Nesse sentido parece haver uma regressão ou contradição. Sabem o que precisam fazer, mas nem todos se saem bem – isso quando sabem o que fazer. A aula de história sofria ausência de código em que os presentes pudessem acompanhar a fala do docente - entender o que estava sendo explicado. Em outras palavras o professor e não o pesquisador teria que aparecer mais.

2. Formação Docente e Responsabilidade Social

Os indivíduos que entram no ensino superior nos primeiros períodos no curso de história vão se apoiar, em sua maioria, as teorias mais reivindicatórias, de protesto. Entram com todo gás, querem mudar o mundo, fazer a revolução que Karl Max não foi capaz de realizar. O marxismo é caminho quase certo aos que iniciam no curso de história. E por que exponho isso? A teoria influencia a prática dos professores formados no ensino superior. Através de um discurso podemos manter ou mudar determinadas práticas. Foucault há tempos já escreveu,

[...] o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distancia, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a

apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2009, p. 43-44)

Os discursos que formam professores, a estes cabem distribuí para a sociedade - longe de entender que a escola é toda poderosa e pode tudo. Não se trata de jogar a responsabilidade para os futuros formandos. Mas se vemos determinadas visões de mundo e práticas ainda presentes no início de formação dos indivíduos, muito se deve ao convívio em sociedade.

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2008, p. 7).

O professor pode influenciar a adoção de práticas e de percepções dos seus alunos. A isso Bourdieu (2010, p. 7-8) chama “poder simbólico” e diz, “esse poder invisível o qual só poder ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Formar no entender de Mattos,

[...] pode ser definida como uma atividade que se realiza tendo como objetivo conferir ao sujeito em formação uma competência ao mesmo tempo específica e limitada, pois prepara para o exercício de uma atividade bem definida e predeterminada; no sentido de que seu uso é previsto antes da formação. (MATTOS, 2008, p. 1)

Preparar futuros docentes para ministrarem história da África é um avanço rumo à maior igualdade. Roberto Damatta em seus trabalhos destaca que o Brasil formou-se do negro, do índio e do branco. Essa visão trina da formação da nação é muito criticada, dizem seus críticos que ela é reducionista e não reflete a multiplicidade de etnias formadores da nação: os holandeses, ingleses, portugueses e tantos outros. Mas ambos concordam que os descendentes africanos são os mais prejudicados no cotidiano. A carga horária da disciplina de História da África dura apenas um semestre. Pouco para adentrar numa sociedade que é mais que milenar.

Exemplo disso já foi descrito anteriormente, a compreensão equivocada do escritor citado antes deu ao aluno um discurso errôneo em quem se apoiar - não bastasse o entendimento deturpado da cultura africana e seus praticantes. A sociedade e o cristianismo, em especial o protestantismo, vêm nos rituais religiosos africanos práticas “satânicas”, é assim que determinados grupos acabam sendo estereotipados. Negar também não é o caminho, “a construção de uma identidade social, então, como a

construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões.” (DAMATTA, 1986, 17). O caminho é enfrentar o desafio, e, tentar mudar a representação desse grupo.

Como graduados já passamos e sabemos bem quanto espaço o currículo dá/dava ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira no curso de formação de professores de história. Mais que complementar o currículo a disciplina deveria ser vista como um tema sério que quebra barreiras sociais e religiosas por muito tempo mantidas.

3. História dos Africanos e Afro-Brasileiros na Lei 10.639/03

Com a abolição da escravidão esperava-se que os africanos e seus descendentes ganhassem a cidadania. Fossem incorporados a sociedade. O contrário aconteceu, emigrantes substituíram os afro-descendentes na lida com o trabalho. A abolição os libertou de fato, mas, para jogá-los em que situação? Não eram mais escravos, não conseguiam trabalho, foram estigmatizados de seres inferiores. E quando tinha, o trabalho era para as situações mais degradantes que outros não queriam.

No período imperial como lemos anteriormente indígenas e africanos sumiram do discurso de formação da nação, até aí natural, afinal, viviam num modo de produção escravista, e, como bem salientou José Murilo de Carvalho (1996) o escravismo que alimentava o Estado tinha o poder de ruir com ele. Pouco tempo pós-escravidão o Brasil se tornaria um país republicano.

Passado tanto tempo da abolição o estigma de ser ex-escravo permaneceu. Nina Rodrigues respeitado médico formado na faculdade da Bahia sustentava que os africanos e seus descendentes não nos deixaram uma cultura significativa. Ou melhor, não nos deixou. O Brasil é formado de muitas culturas, mas daqueles Rodrigues não identificou ou quis ver a dos africanos.

Gilberto Freire veio com uma proposta diferente. Dizia que a mistura de raças foi benéfica para o Brasil. A cultura africana estava espalhada pelo país para quem quisesse ver: A feijoada (comidas), certas brincadeiras e a religiosidade. A influência de Freire foi tão grande que pesquisadores de outros países discutiam a relação racial a partir dele. Nos fins da década de 1970 um brasileiro (estrangeiro que vem pesquisar sobre o Brasil), Russel-Wood, dedicou um capítulo inteiro a escrever a vida de Gilberto Freire. Anos atrás foi à vez de Peter Burke, conhecido historiador social.

Depois de vários movimentos negros pedindo melhores condições e lutas de intelectuais pela definição de um posicionamento, a lei 10.639/03 sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino da história da África e afro-descendentes. É um avanço na valorização da história dos africanos e afro-brasileiros, levando em conta que “a construção de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões.” (DAMATTA, 1986, 17).

A aprovação da Lei 10.639[1] foi uma das várias conquistas que representaram de certa forma um avanço na valorização da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares do nosso país. A lei, que passou a ser vigorada a partir de janeiro de 2003, confronta o universo dos professores brasileiros com o desafio de disseminar para a população uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Há nesse contexto a possibilidade de trazer à tona questões pertinentes relacionadas ao mundo afro-brasileiro diaspórico e às populações negras do país, populações essas que ainda sofrem os reflexos do processo escravista ocorrido no século XIX. (BISPO; SILVA, 2008, p.16)

A sala de aula é o momento apropriado para discutir temas que são interpretados ou vistos de forma errônea. É bem verdade que a escola não tem o poder de determinar o tipo de sociedade em que vivemos por meio da formação de seus alunos. Todavia, nem por isso podemos menosprezar a importância da apropriação de valores e hábitos que favoreçam condutas democráticas por parte dos cidadãos (PARO, 2008 p.105). A exemplo, a religiosidade dos afro-descendentes bem como sua cultura é olhada com estranheza. As pessoas têm medo (não todas é claro) de entrar num terreiro de candomblé ou umbanda. Para elas tudo é macumba, não há distinção. O discurso não enxerga a religiosidade do outro como mais uma manifestação religiosa. As palavras de João José Reis se adequaram bem a esta situação: a religião dos outros é superstição; a minha superstição é a religião verdadeira. “Ninguém é uma ilha”, costumam dizer, construímos e formamos a sociedade, tendo em mente que,

Todo conhecimento é auto-conhecimento. Ninguém forma ninguém e cada um se forma a si próprio no decurso de um conjunto de contribuições que são dadas pelos formadores, livros, cursos, conferências e seminários. A formação é um processo individual de apropriação que depende da capacidade de integrarmos esse conjunto de informações e possibilidades e de transformações isso em material de formação e conhecimento, de organização de uma maneira nova de ser professor. (MATTOS, 2008, p. 1-2)

O professor é uma parte importante dessa engrenagem de afirmativas e negativas. Na construção do conhecimento Mattos declara:

Na construção do conhecimento sobre as sociedades humanas, sabe-se que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade. Nesse caso, para as populações negras diaspóricas, é preciso promover a sua história de forma a despertar em todos os sujeitos sociais a auto-estima, a inserção social e a identidade étnico-cultural e política dessas populações, apresentando sua formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado. (BISPO; SILVA, 2008, p.16)

Desta citação destaco: “apresentando sua formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado” (SILVA, 2008, p.16) a desmistificação tanto para os formandos quanto para os seus futuros alunos deve ser a meta da docência. Segundo Santos (2005), é fundamental que as universidades já formem professores qualificados para pensar uma educação anti-racista e não eurocêntrica. O processo já começa no currículo e a importância que é dada à matéria.

Percebemos evidentemente que o ensino brasileiro estabeleceu uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. Embranquecimento cultural, nesse sentido, refere-se à hegemonia da história eurocêntrica nas escolas brasileiras em detrimento a valorização da história de outros continentes. Observando os currículos escolares, do primeiro grau à universidade – salvo raras exceções – podemos observar que a presença das populações negras é restrita a poucas páginas, e ainda, em sua maioria, dedicadas à escravidão. (BISPO; SILVA, 2008, p.17)

Os futuros docentes devem ficar atentos quanto à seleção de conteúdos, a África tem que ser pensada a partir de uma organização própria antes da colonização europeia: com seus impérios, estrutura familiar, sua organização social e posteriormente a diáspora africana. Reza a lei:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] conteúdo programático [...] deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (Texto da Lei 10.639/03).

Do embate daqueles que pensavam como Nina Rodrigues ou como Gilberto Freire, a lei 10.639/03 parece reconhecer à importância dos africanos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzimos o artigo com pensamentos norteadores do que ia ser trabalhado. O primeiro (geral) evidencia a necessidade de se apoderar de outros saberes da docência: o ofício, neste caso voltado para história e as disciplinas pedagógicas direcionadas para a formação de professor. O segundo utilizamos o pensamento de Marc Bloch (2001). A idéia de itinerário de formação ajuda bastante no lugar que queremos chegar – o equilíbrio entre as disciplinas de história e as pedagógicas. No seguinte demos a entender que a escola e que o ensino superior não podem tudo. E por fim, ligado ao pensamento anterior, por ele não poder tudo, não deve ser um desestímulo para hábitos e práticas que favoreçam condutas democráticas por parte dos seus cidadãos.

Para formamos docentes hábeis para lecionarem sobre os africanos e seus afro-descendentes, que possam impactar nossos alunos (primeiros os graduando e depois seus futuros alunos). A história dos afro-descendentes deve estimular a auto-estima e inserção social, apresentando a contribuição histórica mais que qualificada, passando por longe da imagem folclorizada que possuem.

Afinal, ser professor é transitar entre as disciplinas pedagógicas e as de ofício, no caso história. Uma linha difícil de manter, o equilíbrio nem sempre é seguido. Uns pendem mais para um lado do que outro.

E como mostramos no exemplo, o caminho que tomar ajudará ou não. É o caso do estagiário que conhecia bem história, mas faltava-lhe saber passar numa linguagem que seus alunos pudessem compreender. As disciplinas pedagógicas pediam passagem. A falta de cuidado da apresentação do graduando em pesquisar uma bibliografia não europeizada; não ter este lado de perguntar a quem já é da área se era uma boa referência, tendo em mente que estava em fase de formação, o levou a distorcer a realidade social dos africanos e seus descendentes. Repetir neste caso nunca é demais, a busca do equilíbrio acima de tudo, esta deve ser a meta. Afinal, lembrando Descartes (2006, p. 41-42): “Meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha”.

REFERÊNCIAS

BISPO, Denise Maria de Souza; SILVA, Luiz Gustavo Santos da. “Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 15-20 jul./dez. 2008. p. 15-19.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 13ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **O Mercado de Bens Simbólicos**. In: A Economia das Trocas Simbólicas. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Trad. José Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei n. 10.639/03. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso 05/06/2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/ Relume-Dumá, 1996.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **Carnavais, Malandros e heróis**. 14 ed. RJ: Rocco, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

FREITAS, L. C. de. “Projeto histórico, ciência pedagógica e didática”. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 27, p. 122-140, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande e Sensala**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GINZBURG, Carlos. **O Fio e os Rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução: Rosa Freire d’ Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HADJI, Charles. **Pensar e Agir a Educação**. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. “A Formação Permanente de Professores”. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/736/570>>. Acesso 05/06/2012.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª Ed. Campinas, SP: autores associados, 2008.

Sobre Xingú. Disponível em:
<http://veja.abril.com.br/blog/ricardosetti/disseram/orlando-brasileiro-nao-gosta-de-indios/>. acesso em 05/062012.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O PARFOR DA UNIFEV NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Danieli Tavares
Centro Universitário de Votuporanga - Unifev
danicarfel@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo integra discussões a respeito das políticas de formação de professores com base em relatos ancorados no exercício da prática docente no Curso de Pedagogia/PARFOR oferecido no Centro Universitário de Votuporanga-Unifev desde agosto de 2010.

O objetivo do texto é contextualizar o PARFOR, oferecido por uma instituição comunitária no interior de São Paulo no seio das reformas educacionais, da legislação educacional e dos anseios da política de formação de professores no Brasil.

Para começar a discussão neste item, em se tratando de uma introdução, anunciaremos o que vem a ser o PARFOR, como está configurado o Parfor na Unifev e o perfil dos alunos que cursam Pedagogia/PARFOR. Os itens que seguem a introdução apresentarão o modelo de formação de professores propagado pelo programa PARFOR em interface as políticas de formação de professores e marcos da história da educação.

Conforme consta no portal Capes²⁵ o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES).

O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes

²⁵ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/>

e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Os tipos de cursos oferecidos são: 1) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; 2) Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e 3) Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Os cursos de 1ª Licenciatura têm carga horária de 2.800 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado. Os de 2ª Licenciatura têm carga horária de 800 horas, para licenciaturas na mesma área de formação do candidato, ou 1.200 horas, incluindo as horas de estágio supervisionado, para aqueles que pretendem a licenciatura fora de sua área de formação.

A guisa de observação, no Portal CAPES consta a expressão **Parfor Presencial** grafada em negrito. Muitos alunos que faziam suas inscrições na Plataforma Freire diziam “pensar” que o Parfor fosse oferecido à distância, e um número considerável desistiu para cursar Pedagogia a distância.

Na Unifev, o Curso de Pedagogia iniciou-se em agosto de 2010, com três turmas. O curso ainda conserva o tipo primeira licenciatura, embora haja casos de alunos que já possuem graduação. O perfil dos alunos cursistas, em maior grau, é constituído por recreadoras da Educação Infantil, professores da Educação Infantil que possuem por formação o magistério (CEFAM), outros que não possuem formação específica, somente o ensino médio. Com exceção de duas alunas que lecionam em escolas do estado, os demais estão inseridos em instituição de responsabilidade do Município. Até junho de 2012, o curso possuía três (3) salas de 4º semestres, uma (1) sala de 3º semestre e uma (1) sala de 1º semestre.

A Política nacional de formação de professores e o PARFOR

Para o desenvolvimento de meus relatos neste item, conduzirei a discussão apoiada no texto de Iria Brzezinski publicado na Revista Educação & Sociedade²⁶ no final da década de noventa, inquietante e provocativo no sentido de permitir reflexões.

²⁶ Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

Além deste, farei menção ao texto de Leda Scheibe, também publicado na Revista Educação & Sociedade em 2010. Os textos, embora demarcados por períodos diferentes, aproximadamente uma década de distância, apresentam questões fundantes para a compreensão da formação de professores. O primeiro propõe reflexões a respeito dos embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental; o segundo trata sobre a valorização e formação dos professores para a Educação Básica apontando questões desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação.

Numa das passagens sobre os preceitos do neoliberalismo e os financiadores externos que segundo a autora vinham impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressassem na lógica do mundo globalizado, Brzezinski (1999) afirma ter sido o Banco Mundial o “mandante financeiro” das reformas. Além disso, explica que em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Tal discurso, proferido pela pesquisadora na década de 1990 pode servir de referência para as discussões aqui pretendidas. Após doze anos da publicação do texto de Brzezinsk podemos considerar que este “modelo” está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope.

Conforme Scheibe (2010), o cenário de uma profissão que precisa ser valorizada com base no Censo Escolar de 2007, em estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil/MEC/INEP, 2009), o Brasil contava então com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total). Destes, pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam. É nos anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino na qual as matérias começam a ser dadas por professores de áreas específicas e no ensino médio que esta proporção é maior. Os números revelam também que a maior distorção está na área de Ciências Exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda.

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros.

A reestruturação da participação da União na área da educação e da valorização e formação dos profissionais docentes tem sido de caráter sobretudo centralizado, o que foi sendo explicitado a partir da aprovação da própria LDB/96 e de outras legislações, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei n. 9.424/1996, posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), pela Lei n. 11.494/2007. Este fundo estabelece a perspectiva de *per capita* mínimos para cada etapa da educação básica e oferece a todas as etapas, da creche ao ensino médio, o beneficiamento de recursos federais, compromisso da União com este nível de escolarização que se estenderá até 2020.

As leis apontadas dão papel e força ao Executivo federal, que dita, em grande parte, as normas para a redefinição de responsabilidades no que diz respeito à oferta do ensino, controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares. Assim, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP n. 1, 2002), com a finalidade de estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos que devem constituir esta formação, que tem sido tratada, cada vez mais, como elemento nuclear das reformas educacionais.

Mais recentemente, o MEC instituiu, por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica (PARFOR) (Brasil/MEC, 2009), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.

História revisitada: políticas, instituições e cursos de formação de professores

Mostrar o movimento das políticas, das instituições e dos cursos de formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mediante uma incursão pela história da educação brasileira, requer especialmente voltar ao século XIX, explica Brzezinski (1999). Significa descobrir que a Escola Normal instalada naquele século foi o locus formal e obrigatório, de nível médio, de preparo dos professores “primários”. É descobrir também que a existência da Escola Normal no Brasil durante o período imperial foi o resultado, em parte, de uma luta desigual entre o poder que exerciam os liceus, com o predomínio de estudos regulares elitistas para formar os jovens abastados do sexo masculino, e as “cadeiras de pedagogia⁴ anexas aos Liceus” (CHAGAS, 1984, p. 23), destinadas aos que pretendiam ser professores “primários”.

Voltar ao século XIX é constatar que, durante o Império, as Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto e que, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores eram improvisadas para ser logo extintas e depois reabertas, “depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias”, aponta Brzezinski (Educação & Sociedade, 1999, p. 84).

Algumas foram criadas nas províncias, mesmo antes da existência do município da Corte (1880). São elas: as de Niterói (1835); da Bahia (1836), do Pará (1839), do Ceará (1845) e de São Paulo (1846).

A Escola Normal no município da Corte foi criada para “professores e professoras”. Segundo Moacyr,

[...] nessa escola são admitidos mediante módica pensão, os moços aspirantes ao professorado, tendo anexo, como curso de aplicação, uma escola modelo em que se exercitem na prática de ensino. Este estabelecimento deve ser organizado segundo o plano das escolas normais da Bélgica. (MOACYR, 1938, p. 329-330)

Não se pode negar que o propósito de formar pessoal para o magistério “primário” esteve presente em todo o período imperial, por meio de decretos imperiais e provinciais. No entanto, não se pode negar também que, na prática, pouco foi feito. É, de fato, impressionante “o contraste entre a pequenez das realizações e a massa de decretos e projetos de lei [...], cerca de 40 os projetos mais importantes sobre a instrução pública” (AZEVEDO 1975, p. 92).

Ao participar da formação de professores como “professora-formadora” no curso de Pedagogia oferecido pelo Parfor na Unifev, a mim foi revelada a ênfase em disciplinas didático-pedagógicas.

Outra revelação foi a descoberta de uma parcela significativa de alunos conhecedores de documentos oriundos de políticas educacionais como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), LDB nº 9394/96

Com efeito, a história da educação brasileira mostra-nos que desde o início do século XX já se pensava em uma formação de professores em níveis mais elevados de ensino, tanto é que no começo deste século foram desenvolvidas experiências em cursos pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo. Esses cursos de aperfeiçoamento de professores foram o germe dos cursos superiores de formação de profissionais da educação implantados por força do Estatuto da Universidade Brasileira e da reforma Francisco Campos, os quais, em 1931, elevaram ao nível superior a formação do professor secundário. A Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, e depois Instituto de Educação Caetano de Campos (1933). Em face das condições que oferecia, o Instituto Pedagógico passou a ter um caráter híbrido de escola de formação de professores, uma vez que conviviam no mesmo *locus* o Curso Normal que formava professores “primários” e o curso de aperfeiçoamento que formava especialistas em nível pós-normal, ou seja, destinava-se ao preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal.

Para tanto, detenho-me nas fecundas décadas de 1920 e 1930 – que foram palco do movimento de modernização do ensino em nosso país – para captar, nesse período, as forças de representantes do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova

(1932) em defesa da formação de professores em nível superior, para atuarem em qualquer nível de ensino.

Os Pioneiros defendiam um sistema nacional de ensino, que sustentasse como princípios democráticos da educação escolar a escola única, laica e gratuita. Eles previam a inclusão, nesse sistema, da universidade concebida com uma tridimensionalidade de funções, quais sejam: de “elaboradora ou creadora de ciência”, de “transmissora de conhecimentos” e de “popularizadora das ciências e das artes” (Manifesto dos Pioneiros, 1984, p. 419). Ocorre que a intelectualidade brasileira, quando se tratava de eleger a prioridade entre as três funções, esteve dividida em dois segmentos – o dos “cientistas” e o dos “educadores”.

Quem são os professores do PARFOR? Pesquisadores? Formadores? O item que segue pretende discorrer sobre essas questões, no sentido de contribuir para as questões que aqui se fazem, sem a pretensão de esgotá-las.

A ênfase em disciplinas de docência

O primeiro documento enviado pela CAPES e assinado por mim, em 2010, como também pelos demais colegas professores bolsistas do Programa Nacional de Formação de Professores tinha com item no formulário a opção Professor Pesquisador I para aqueles que já possuíam experiência no ensino superior há mais de três (3) anos; e, Professor Pesquisador II, para aqueles que possuíam experiência no ensino superior há menos de três (3) anos ou que não possuíam o título de mestre.

Após um ano, outro documento chegou para atualização de dados, no entanto, fiz uma descoberta: a nomenclatura ‘Professor Pesquisador’ fora substituída por Professor Formador, mantendo as indicações para as categorias I e II.

O Curso de Pedagogia na Unifev oferece no programa curricular as disciplinas: Didática I para o primeiro semestre do curso, Didática II para o segundo semestre, Didática III para o terceiro semestre, Práticas de Ensino I para o quarto semestre e Práticas de Ensino II para o quinto semestre. Dessas fui professora de todas, com uma ressalva, a disciplina Práticas de Ensino II, a qual já me foi incumbida com o início das atividades de docência a partir de agosto de 2012.

A meu ver, essa carga horária focada na “didática da pedagogia” representa uma tentativa em não causar ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o

método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, uma aproximação entre conteúdo e método, o que, pode-se considerar, marca a origem da articulação entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de Pedagogia da atualidade.

Os alunos do PARFOR já possuem uma prática docente visto que são educadores e professores, caberia então aos professores-formadores fundamentá-la. Eis que surge uma problemática, pois ansiosos por “respostas” aos problemas educativos, os alunos questionavam-nos sobre a prática ao mesmo tempo solicitando-nos teorias que explicassem os fenômenos educativos. Evidentemente, como professores-formadores, orientávamos no sentido de repertoriar os alunos com ideias pedagógicas, pensamento pedagógico e teorias educacionais, alertando quanto ao hibridismo contemporâneo e o cuidado com a articulação entre as chamadas teorias e práticas educativas.

Sobre essa seara, houve um momento pertinente à escuta dos alunos durante uma palestra proferida na Semana de Pedagogia na Unifev. Além de aulas, os alunos do curso de Pedagogia/PARFOR participam da Semana de Pedagogia, a qual ocorre anualmente. Na Semana da Pedagogia ocorrida em maio de 2012, o Prof. Dr. Sebastião Lopes da Universidade Paulista de Araraquara fez sua preleção de palestra e no momento de abertura para perguntas foi interrogado sobre as teorias pedagógicas e o “lugar” da prática nelas. O palestrante fez menção a uma questão que trago para este texto não pelo simples fato de relatar, mas porque é de fundamental atenção- a fragilidade da teoria. O professor comentou sobre o texto de Zaia Brandão publicado na década de 1990, pelo qual a autora toca nas interfaces da teoria, alegando sê-las também frágeis, portanto, não necessariamente resultante de práticas.

Na trajetória do curso de Pedagogia, desde sua criação até 1999, encontra-se pelo menos uma tentativa de o mundo oficial diminuir a distância entre a teoria e a prática. Trata-se do Parecer do CFE no 251/1962, do conselheiro Valnir Chagas que tinha o propósito de reformular o curso de Pedagogia.

Esse Parecer estabeleceu o currículo mínimo no curso de formação do pedagogo e ampliou-o para quatro anos de duração, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do bacharelado e permanência apenas da licenciatura. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal, ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino. O curso de Pedagogia, até 1969, continuou com

essa configuração, quando houve mudança substantiva no *locus* próprio de formação de professores, marcada pelo advento da lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68.

De acordo com Chagas (1992), a identidade do curso de Pedagogia, e trazemos o Parfor por analogia, encontra-se no projeto de Escola de Professores, idealizada por Anísio Teixeira, cuja prioridade seria formar “professores primários” com nível superior. Chagas argumenta que a formação de docentes para o início da escolarização implica aprofundamentos de estudos, que não se esgotam nos currículos da Escola Normal. Segundo esse entendimento, a formação de “professores primários” constitui a identidade conferida ao curso de Pedagogia.

Apesar dessa evidência, o curso de Pedagogia, criado oficialmente no Brasil em 1939, não assumiu essa identidade. Ela voltará ao cenário das políticas de formação de professores, nos idos de 1970.

Em 1939, durante o Estado Novo, institui-se, como *locus* de formação de professores a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, obrigada a uma estruturação curricular baseada no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário. Esse esquema impôs para a formação de professores um ano de Didática, além do bacharelado das áreas específicas do saber.

A política de formação do pedagogo, expressa nos diplomas legais mencionados no parágrafo anterior, foi instituída sob a égide da ditadura militar. O pleno poder do mundo oficial adotou, então, a política planificada do modelo econômico desenvolvimentista e estabeleceu que fosse feita no curso de pedagogia a formação de professores para a Escola Normal – esta denominada, após 1971, habilitação de magistério de 2º grau.

Felizmente, a partir de 1985, as experiências de reformulações curriculares do curso de Pedagogia que se voltam para a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental vieram corrigir essa distorção e atingiram patamares desejáveis de qualificação, já comprovados pelo bom desempenho dos egressos do curso de Pedagogia nos concursos destinados ao preenchimento de vagas para professores de atuação nos anos iniciais da educação básica. Com efeito, as propostas de curso de Pedagogia que vêm qualificando esses professores, com um embasamento teórico-prático-teórico pretendem afirmar a formação do educador, a qual deveria ser, fazer e saber fazer, tendo uma identidade configurada pela e na sua formação da qual foi coautor.

Felizmente, também, ainda, no Parecer no 161/86, intitulado “Reformulação do curso de pedagogia”, além de fazer um histórico do curso e das regulamentações feitas pelo CFE, a conselheira Eurides Brito da Silva aponta os projetos de reformulação apresentados para análise no Conselho e sugere que devem ser estimuladas experiências de formação, como por exemplo a ênfase na docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, às quais o CFE não pretendia obstar. Isso ocorreu na prática até 1995, quando foi instituído o Conselho Nacional de Educação, pela Lei no 9.193.

Como resultados de pesquisa de Brzezinski (1999) e Scheibe (2010), podemos inferir que a docência como base de formação do pedagogo vem sendo definida como parte da identidade desse profissional. Essa busca de identidade vem sendo feita pelo curso de Pedagogia das faculdades de educação das universidades públicas, que se centram em uma das postulações de Saviani (1976), qual seja: a formação do professor e do especialista no educador, com o que concorda o Movimento Nacional de Educadores.

Ressalto que essa base da identidade do pedagogo centrada na docência foi definida pelas experiências encetadas nas universidades públicas, desde 1985, e, nos anos noventa foi tomando corpo em diversas propostas das universidades católicas.

Não se pode ignorar também que a organização do sistema de Ensino Superior privado no país, desde as primeiras décadas do século XX, reforça o significativo papel de suas escolas na formação de profissionais da educação, que, como está comprovado, salvo raras exceções, não são os melhores exemplos de qualificação.

Os fatos demonstram que não são poucas as arbitrariedades cometidas pelo CNE desde a homologação da atual LDB, Lei no 9.394/96. Essas atitudes vêm provocando sérias crises internas nesse Conselho, de modo especial quando se travam embates entre os conselheiros que defendem a escola pública, a valorização e a profissionalização do magistério e os que são adeptos da privatização da educação, porque são subordinados aos modelos imperativos do Banco Mundial.

Não são poucas também as intervenções do mundo do sistema nas políticas de formação de profissionais da educação, haja vista a quantidade de pareceres, resoluções, portarias ministeriais e decretos presidenciais sobre o assunto. Muitas delas já foram tratadas em outros estudos por Brzezinski (1999), entre tantas, a própria política de formação de professores estabelecida pela nova LDB/96.

O Parecer CNE/CES nº 01/99 consiste um desses golpes. Esse parecer, relatado pela conselheira Edla de Araujo Lira Soares, atingiu o Movimento Nacional de Educadores que, reiteradas vezes, declarou reconhecer somente o nível superior como nível mínimo de formação de profissionais de educação. O parecer, ao contrário, centra-se, a rigor, no que está prescrito no art. 62 da Lei 9.394/96:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Segundo consta, o Plano Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica não foi elaborado para favorecer, a meu ver, de modo equivocado, o desenvolvimento da “formação continuada” de leigos, como insiste alguns discursos. Destaco que, na concepção incutida na LDB 9394/96, nos documentos da CAPES e no PNE a simples prática no Ensino Fundamental não constitui a formação inicial desses “leigos professores/educadores”, sendo indispensável o preparo do docente em cursos regulares de formação.

Considerações Finais ou o início de tudo?

Trabalhando nas salas de aula do programa Parfor foi perceptível a preocupação dos professores com que me relaciono (e minha também), com o aprendizado dos alunos e as dificuldades que esses tinham ao chegar na sala de aula e “articular a teoria e a prática”. Para garantir e produzir um ambiente harmônico no espaço sala de aula e adequado à práxis, e, refletindo minha prática com os alunos, observei as dificuldades de relacionamentos dos educandos e que isto prejudicava a dinâmica de aprendizagem.

Nesse contexto, procurei desenvolver um trabalho de intervenção através de Oficinas, pelas quais discutíamos algumas técnicas e elaborávamos roteiros de atividades, trabalhando assim a construção de valores e emoção em sala de aula.

Então começaram as angústias em criar algumas técnicas, que pudessem nos ajudar a melhorar, ou amenizar estas situações corriqueiras que geralmente nós professores encontramos de antemão: confeccionamos fantoches e discutíamos sobre a

contação de histórias no processo de desenvolvimento da criança; elencávamos um roteiro de imagens para atividades de leitura de imagem e discutíamos os pressupostos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sobre os limites e as possibilidades de se trabalhar imagens com as crianças; confeccionamos jogos e brinquedos e discutíamos as concepções de Kishimoto (2010). Foram muitas as atividades empreendidas no laboratório pedagógico da Unifev para uma aproximação e fundamentação de práticas de ensino em sala de aula, e a cada dia nos deparamos com conflitos que exigem reflexão permanente.

Para finalizar, é preciso esclarecer que foi importante reconhecer esse momento como de fecundidade de ideias e práticas. Neste movimento fecundo, as ideias e práticas se ressignificavam e se fortaleciam para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Há uma forte tradição disciplinar no país que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica. E, ainda, o processo de oferta dos cursos permite inferir que as condições de formação dos professores, de modo geral, ainda estão distantes de serem satisfatórias, pela ausência de um desenho mais claro do perfil profissional a ser atingido, vinculado de forma mais orgânica ao campo da prática docente (GATTI & BARRETTO, 2009).

Sabemos da necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático dos professores, como forma de combater a exclusão. O PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação.

No interior do Parfor consegui perceber o grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. Mesmo assim, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmeros. Cabe ao novo PNE estabelecer prioridades para dar continuidade às ações que superem a defasagem existente, corrigindo, para isso, determinados percursos e introduzindo novas iniciativas com base nas formulações já destacadas pelos coletivos de educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNHA, Heládio. **Universidade de São Paulo: Fundação e reforma**. São Paulo: Inep/CRPES, 1974.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 8 jul. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009, que dá publicidade ao documento produzido pela Comissão Bicameral constituída pelas Portarias CNE/CP n. 7/2009 e n. 8/2009, contendo indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

BRASIL. Decreto no 3.276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/99.

BRASIL/MEC. Portaria Ministerial no 181, de 23/2/96 que estabelece diretrizes para autorização e reconhecimento de cursos. Brasília, 1996. (Mimeo.)

_____. Parecer CNE/CEB no 01/99. Diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília: CFE, 1999. (Mimeo.)

_____. Parecer CNE/CES no 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: CFE, 1999. (Mimeo.)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 80-108, dez. 1999.

CHAGAS, Valnir. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Parecer 251/62. Documenta no 11. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1963, p. 95-100.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1938.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

GT3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A BUSCA DA UNIDADE: O QUE DIZEM OS ATORES

Jailton de Souza Lira
Universidade Federal de Alagoas
jailton_souzal@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a examinar a relação sindical entre os professores e os funcionários de escola na rede estadual de ensino do Estado de Alagoas nos momentos de enfrentamento e mobilização em defesa das reposições salariais e da promulgação de um Plano de Cargos e Carreiras para os profissionais da educação. Além das análises sobre a relação docente e não-docente, procurou-se examinar a correlação de forças entre governos e educadores, expectativas em relação às ações sindicais e a importância da valorização profissional para os funcionários de escola.

Originalmente, este artigo é resultado da dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas em julho de 2012, sob o título “A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas” que examinou a movimentação sindical dos profissionais da educação do sistema estadual de ensino entre os anos de 1985 a 2010, discutindo principalmente os aspectos de mobilização e enfrentamento da classe em um cenário influenciado pelo crescimento do ideário neoliberal em Alagoas.

Em termos teóricos, foram adotadas as contribuições analíticas de Monlevade (2007; 2010), Florêncio (2009), Nascimento (2007), Ferreira (2007), Gramsci (2010), Minamisako (1995) e Souza (1984), que abordam temas ligados à organização sindical, neoliberalismo, movimentos sociais, dentre outros. Como opção metodológica, este artigo adotou a pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009; BARDIN, 2008) como mecanismo de análise, além da consulta a jornais, revistas, atas, boletins informativos, ofícios, relatórios que fornecessem um painel aproximado dos eventos pesquisados.

Os depoimentos ao longo do texto foram colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas com 12 (doze) trabalhadores da educação atuantes no sistema estadual de ensino, divididos, grosso modo, em grupo da *situação* e grupo da *oposição*. Os primeiros, com uma visão mais otimista na análise dos fatos, justificaram ou tentaram explicar os acontecimentos a partir de uma perspectiva mais favorável às ações sindicais. Os demais apresentaram uma percepção mais crítica dos eventos analisados. Dos doze entrevistados, 6 (seis) eram professores e 4 (quatro) atuavam na área administrativa e de apoio às atividades do magistério. A seleção dos entrevistados ocorreu a partir de conversas do autor com integrantes dos segmentos educacionais.

1. A difícil unidade dos trabalhadores da educação

Um dos assuntos mais polêmicos e que diz respeito aos funcionários de escola (merendeiras, vigias, agentes administrativos e auxiliares de serviços diversos) da rede estadual de ensino de Alagoas, é exatamente a criação do Plano de Cargos e Carreira (PCC) deste segmento profissional. Para isso, se faz necessário uma breve recapitulação histórica para compreensão aproximada do assunto.

Historicamente, os funcionários de escola têm sido o elo mais frágil do segmento educacional quando se trata de reivindicação de direitos, dado a sua dispersão organizacional e a falta de tradição organizativa, sendo tratados como figuras invisíveis (MONLEVADE, 2007; 2010) no interior do espaço escolar. Quando da fundação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Alagoas (Sintéal) em 1988, entidade que passou a aglutinar todos os profissionais da educação do setor público, este foi o único segmento que não compôs a base da entidade por meio de alguma entidade associativa organizada.

Estes profissionais têm ficado à reboque das negociações e da elaboração das estratégias de luta, embora tenham estado presentes em todas as grandes atividades históricas da categoria. Ocorre que o caráter simbólico do magistério e sua maior tradição de luta têm prevalecido em todas as atividades mobilizatórias e no atendimento (ainda que parcial) das pautas apresentadas ao governo, criando profundos ressentimentos por parte dos funcionários em relação aos professores, tidos por aqueles como insensíveis às suas necessidades profissionais.

As entrevistas realizadas com esse segmento profissional tentaram apreender as visões a respeito dos fatos ligados aos embates sindicais por ocasião das mobilizações pela promulgação do seu Plano de Cargos e Carreira (PCC), em uma conjuntura de tensão entre o sindicato representativo da educação em Alagoas e os governos de estaduais de Ronaldo Lessa (1999-2003/ 2003-2006), Luis Abílio de Souza (2006/2007) e Teotonio Vilela Filho (2007/2011). A pesquisa levou em consideração fontes documentais (atas, ofícios, manifestos, jornais impressos, mídia online) e orais (por meio das entrevistas semi- estruturadas) com vistas ao entendimento da relação professor/funcionário de escola e funcionário/sindicato.

Nesse sentido, os dados das entrevistas são fontes importantes de informações. Ainda que consideradas as devidas ressalvas, vez que não existem discursos que prescindam de intencionalidade ou de uma concepção ideológica

Não há discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica (...) veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa. (FLORENCIO, 2009, p. 25)

As relações ideológicas não estão ausentes de uma situação de entrevistas, assertiva confirmada por Szymanski:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas resposta para aquela situação (...). A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2008, p. 12)

Independente dessas intencionalidades por parte dos entrevistadores e entrevistados no ato das entrevistas, a memória apresenta limitações para o esclarecimento de fatos e a recomposição histórica não consegue abranger a totalidade do real, sendo sempre uma visão parcial e fragmentada. Os depoimentos abordam inicialmente, as relações entre docentes e não-docentes, especialmente nos momentos de enfrentamento sindical com os governos estaduais. Alguns depoimentos são

significativos a respeito desse tema, quando indagados das razões que geram que impedem uma maior integração organizativa:

*Eu acho que é a falta da unidade da categoria. O corpo não é só docente, tem o aluno, tem o funcionário, que sem o funcionário a escola não funciona e sem o aluno, muito pior. E que a gente funcionário de escola, hoje, nós somos educadores, estamos qualificados pra isso, só que o professor ainda não aceita, existe muito choque.*²⁷

E prossegue na sua avaliação:

Gestão democrática na escola não existe, funcionário de escola não é visto como educador, é visto como uma merendeira que faz comida, é vista como uma auxiliar que limpa a escola, um vigia que fica na porta, mas jamais como educador. (Funcionária de escola. Entrevista nº 05)

O sentimento de mágoa e a ideia, alimentada entre parte dos funcionários, de que estes não podem contar com apoio dos professores na defesa das suas pautas específicas, sugere que a unidade (ou falta dela) é uma constante. Esta inquietação existente nas relações entre magistério e funcionários, provoca um clima de tensões e desconfianças:

Porque a gente ainda vive naquela coisa que os funcionários não são valorizados de um modo geral, ainda existe essa separação, infelizmente. [...]. Existe ainda essa separação: professores e funcionários. Então eles não entendem, é cada um por si, cada um olha pro seu umbigo. Na verdade, eles conquistaram os deles e aí a gente que se vire! Então eles não valorizam os funcionários. (Funcionária de escola. Entrevista nº 06)

Outra demonstração dessa falta de solidariedade atribuída pelos funcionários aos professores é retratada também no aspecto das campanhas salariais deflagradas pelo sindicato por meio das assembleias da categoria, quando são aprovadas

²⁷ Os dados das entrevistas estão formatados de modo centralizado, em itálico, com fonte 12 e espaçamento entre linhas de 1,5.

solicitações de percentuais de reajuste diferenciados para os segmentos. Segundo a ótica do entrevistado, quando os professores conseguem alcançar a meta pretendida, o movimento é encerrado e os funcionários são deixados de lado em suas reivindicações:

Ah, vou dizer o quê? A classe é desunida. Não há união. Na hora que o bicho pega todo mundo quer dinheiro no bolso, na hora que o bicho pega ninguém segura a onda.

(Funcionário de escola. Entrevista nº 07)

Contudo, em algumas das entrevistas, a explicação para falta de unidade da categoria obteve uma explicação comum. Tentou-se analisar as causas do ponto de vista da ausência de formação política, tanto do magistério, quanto dos funcionários de escola, conforme está descrito a seguir:

O magistério estava vivendo um momento que faltou informação, faltou formação. Então, eu não acredito que o professor fez, deixou o funcionário de lado por ignorância. Não foi por falta de comprometimento, mas por falta de conhecimento. E isso é um processo que ainda está lento, eu acho que ainda vai demorar. Na verdade, acho que o professor precisa com o passar do tempo é aprender (nós funcionários também precisamos aprender). (Funcionário de escola. Entrevista nº 03)

A importância da politização explicitada pelo colaborador é resolvida por meio de cursos de formação sindical, que priorizem o papel da solidariedade classista. Remetendo a fragilidade da união da categoria para o âmbito do processo de formação coletiva, espera-se reverter os interesses individuais e as incompreensões de parte a parte. Um dos aspectos que chama atenção para esse depoimento é a convicção de que todos os atores educacionais têm compromisso com a melhora das condições de trabalho e a luta pela valorização profissional do coletivo, razão pela qual vale à pena insistir nas ações que envolvam o conjunto da base sindical, pois a divisão não contribui para a causa comum. O tema da formação sindical como meio de politizar a categoria foi bastante recorrente durante as falas dos participantes da pesquisa:

A falta de interesse da própria classe [...]. Então não há uma relação de quebra de cultura, nem tão pouco da direção do sindicato, nem da classe dos professores, nem tão pouco da classe do administrativo [...]. Eu acho que a busca da politização tanto por

parte dos professores como por parte dos funcionários [...]. Nós precisamos, tanto professores como funcionários administrativos, se unir e buscar quebrar essa cultura. Acho que só chegamos a isso através das formações. (Professor. Entrevista nº 02)

Segundo os depoimentos, a formação política seria a maneira encontrada para criar a consciência de classe aos segmentos do quadro educacional. Para os entrevistados, esse papel também caberia ao sindicato, existindo divergências sobre se o Sinteal tem propiciado esses momentos de formação ao longo dos anos. De todo modo, tanto em Alagoas, como em todo o País, os funcionários de escola nunca deixaram de organizar-se e lutar por direitos.

2. Uma carreira para os funcionários de escola

Através do projeto de lei de autoria da senadora Fátima Cleide, foi sancionada lei nº 12.014/ 09 que, modificando a LDB em seu artigo nº 61, considerou todos os funcionários de escola profissionais da educação, desde que habilitados de acordo com a 21ª área profissional (Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar criada através da Resolução 5/ 2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). Este fato, somado à criação do programa do governo federal designado *Profuncionário* ²⁸ deu novo ânimo e argumentos legais para as atividades reivindicativas do segmento.

Os funcionários de escola alcançaram nos últimos anos um nível de organização em termos nacionais e um reconhecimento social como sujeitos históricos e hoje são vistos como uma categoria com identidade consolidada (NASCIMENTO, 2007). Desse reconhecimento, surge a importância da existência de um plano de carreira para efetiva valorização e qualificação de todos os profissionais atuantes na escola (FERREIRA, 2007; MONLEVADE, 2007).

²⁸ O Profuncionário foi criado em 2005 como política de formação governamental, mas somente em dezembro de 2010 passou à condição de política institucionaliza por meio do decreto nº 7. 415/10. Anteriormente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) tinha reconhecido em seu Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia seis novas habilitações, voltadas para as funções exercidas nas escolas por funcionários e podem ser oferecidas por instituições de ensino superior, especialmente pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica mantidos pelo MEC (CNTE, 2011).

A primeira vez que o assunto foi objeto de discussão em Alagoas aconteceu no início da gestão Ronaldo Lessa²⁹, quando da criação do PCC do magistério em 2000. Depois, quando aconteceu a aparente conquista da isonomia salarial do magistério em abril de 2006 (uma equiparação vencimental dos professores com formação de nível superior em relação as demais carreiras de estado com formação equivalente), tinha ficado acordado junto ao governo estadual que as negociações relativas à criação do PCC deveriam continuar, e que no prazo máximo de três meses, este plano deveria ser sancionado. Entretanto, não foi dessa forma que os fatos sucederam-se.

Após um demorado processo de negociação entre sindicato e governo (incluindo a Procuradoria Geral do Estado - PGE), 11 (onze) versões do Plano chegaram a ser criadas, dado o grande empecilho apresentado pelo governo naquele momento: para o executivo, o segmento administrativo e de apoio do executivo estadual já estava contemplado pela existência de dois planos de cargos e carreiras diferentes, de acordo com o nível de formação (fundamental e médio), abrangendo todas as secretarias e fundações estaduais. Sob essa ótica, não haveria motivos plausíveis para a criação de um PCC específico dos funcionários das escolas.

Outra alegação governamental: se o plano implicava em mudança de cargo para os funcionários públicos atuais, isto só poderia ocorrer caso estes funcionários se submetem-se a novo concurso público,³⁰ que é a forma de ingresso em cargos públicos de acordo com a Constituição Federal. Fora isso, o governo não concordava com a criação de Planos específicos. Preferia agrupar os servidores públicos em planos gerais, que padronizaria salários, datas-base, funções, etc.

O argumento da categoria baseava-se no sentido oposto. A defesa da especificidade dos trabalhadores da educação, incluindo os funcionários de escola, fazia parte das bandeiras de lutas do sindicato há anos. Outro fator que pesava favoravelmente a esta posição, era a recente criação da área 21 e do Profuncionário, dando condições de profissionalização efetiva a este segmento³¹

²⁹ Lessa foi eleito em 1998 por uma coalizão de partidos de esquerda e centro-esquerda formado pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Democrático Trabalhista, Partido Comunista Brasileiro, Partido Comunista do Brasil, Partido Verde, dentre outros contra o candidato à reeleição Manoel Gomes de Barros, representante das tradicionais oligarquias alagoanas.

³⁰ Lei nº 6.251 e nº 6.252 de 20 de julho de 2001 alteradas pela lei nº 6.534 e nº 6.535 de 24 de novembro de 2004.

³¹ A Resolução nº 05/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública (CNTE, 2011).

O plano de cargos, carreira e vencimentos não altera, de imediato, a forma de gestão da escola pública, porém cria condições necessárias para que essa transformação ocorra, quando prevê o ingresso de funcionários escolares por concurso público com estabilidade e vínculo com a escola, sendo um dos pilares para o processo de valorização do educador e do processo educativo. Esta condição é muito diferente das formas precárias de contratação, que tornam sua presença instável e insegura, além de inviabilizar um processo de profissionalização e aperfeiçoamento que adiciona condições de qualidade para a participação.

Em segundo lugar o plano traz melhorias salariais, imprescindíveis para a qualidade de vida e condições necessárias para o convívio coletivo. Não é suficiente resolver, apenas, a condição financeira dos professores, deixando os funcionários numa situação subalterna, e imaginar que estes possam participar das relações de uma gestão democrática (MORAES, 2010, p. 409).

Além disso, outro obstáculo, ainda mais difícil de ser transposto, foi apresentado aos trabalhadores. A legislação eleitoral de 2006 impedia qualquer aumento de despesas ou reajustes salariais acima da inflação nos seis meses anteriores à eleição fazendo com que o governador Abílio de Sousa (substituto legal de Lessa, que renunciou ao cargo para concorrer ao Senado Federal, conforme determinava a legislação eleitoral) relutasse em modificar os valores dos subsídios destes profissionais, temendo que a justiça eleitoral determinasse sua inelegibilidade ou a anulação do ato praticado. Acontece que a criação de um novo plano tinha importância fundamental para a categoria, tendo em vista a necessária modificação dos subsídios, dos critérios de progressão horizontal e vertical para que a lei aprovada tivesse algum significado não apenas simbólico, mas concreto para os trabalhadores.

Como as negociações avançaram muito lentamente, em agosto de 2006 os funcionários decretaram a paralisação dos serviços, como um modo de pressionar o governo a cumprir o acordo inicial de sanção do plano. Nesta paralisação, o segmento magistério não deu a devida contrapartida ao apoio recebido pelos funcionários durante a greve pela isonomia salarial. Mesmo considerando a paralisação parcial das escolas estaduais, a solidariedade dos professores ao movimento foi pontual. Encontrando dificuldades iniciais para a aprovação do projeto pela Assembleia Legislativa (com as eleições de outubro de 2006, parte dos parlamentares não reeleitos não comparecia às sessões), o governo fez valer sua força política e conseguiu a aprovação do projeto em

novembro. Todavia, a lei foi criada³² sem uma nova tabela de subsídios, mantendo-se a tabela vigente na época.

Na prática, os funcionários tiveram que se contentar com o ganho político, legal e simbólico da conquista de um Plano de Cargos *específico* para o segmento e que, existindo juridicamente, criava possibilidades para as reivindicações futuras (de enquadramento por tempo de serviço, titulação, vantagens próprias e subsídios de acordo com a formação profissional). Também foi consolidada a redução da carga horária (sem redução de salários) de 40 para 30 horas semanais (ALAGOAS, 2006).

O Plano determinou a divisão das funções profissionais em duas grandes áreas: Agente Educacional I (Manutenção de Infra-Estrutura Escolar e Alimentação Escolar) e Agente Educacional II (Ações Administrativas e Multimeios Escolar, além da função de Gestão Escolar) e a distribuição da tabela de remuneração do cargo Agente Educacional I em cinco níveis e do Agente Educacional II em quatro níveis, ambos compostos de 7 classes (de “A” à “G”), com intervalos entre as classes de 6% (seis por cento),obedecendo a intervalos de tempo de 05 anos, mediante avaliação de desempenho profissional (op.cit., 2006).

Também garantiu a remuneração de acordo com o nível de escolaridade escolar, levando-se em conta as exigências da Resolução nº 05/ 2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, além da criação e/ ou a consolidação das gratificações por lotação em escolas de difícil acesso (que desde 2000 eram concedidos ao magistério), do adicional noturno e pelo desempenho de funções em cargos de direção, chefia e assessoramento (op.cit., 2006).

Além dos afastamentos de servidores previstos no Regime Jurídico Único do Estado, a lei garantiu o afastamento para qualificação profissional e desempenho de mandato classista, como também a garantia de horário especial para estudos em cursos regulares. De acordo com a lei aprovada, o enquadramento dos atuais cargos ao novo plano deveriam acontecer no prazo máximo de 90 (noventa) dias a partir da sanção as lei e a definição de limite de 8 (oito) anos para que o governo garanta a formação técnico-profissional dos funcionários de acordo com a área 21 (op.cit., 2006).

³² Lei nº 6.768, de 14 de novembro de 2006 que dispunha sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos de apoio e administrativos dos profissionais em educação, no âmbito da secretaria executiva de educação.

3. Um PCC simbólico e a divisão possível

Mas a lei aprovada em 2006 foi ignorada nos dois anos seguintes. Apenas em 2008 (após muita negociação e nova paralisação dos funcionários de escola, novamente sem a adesão esperada do magistério) o governo Teotonio Vilela³³ sancionou novo projeto de lei,³⁴ que no tocante à estruturação dos cargos e ordenamento da carreira, reproduziu o teor da lei revogada. Entretanto, a tabela de subsídios proposta pelo sindicato anteriormente (e que não constava do plano de 2006) teve que ser adequada à nova situação orçamentária governamental e os enquadramentos previstos não ocorreram, provocando grande sentimento de frustração entre os profissionais.

Nosso PCC em síntese geral e nada foi a mesma coisa. O que foi que nós tivemos? Vindo o quadro geral do estado pra o quadro da educação [...]. Em síntese ele favoreceu, porque apesar de todas as falhas, nós temos uma lei que nos dá direito a lutar pelos direitos, mas que foi um plano muito falho. Foi um ganho simbólico. (Funcionária de escola. Entrevista nº 05)

E muita coisa não andou porque na prática a gente não viu um resultado concreto. (Funcionária de escola. Entrevista nº 06)

Se for falar de questão financeira, nenhuma [...]. Mas aí eu sempre disse ao pessoal do sindicato que eu tenho família e não posso viver de ilusões, eu tenho que pagar minhas contas e ninguém enche barriga com ilusões. A luta é válida, mas tem que pensar no dia a dia, um dia após o outro. (Funcionário de escola. Entrevista nº 07)

Mesmo com as alterações impostas pela secretaria da administração e pela procuradoria-geral, o PCC não foi cumprido pelo governo, gerando grande sentimento de frustração entre os funcionários. Outro ponto de vista sobre a importância simbólica

³³ Vilela foi eleito em 2006 por uma coligação de forças conservadoras constituídas pelo Partido da Social Democracia Brasileira, pelo Partido da Frente Liberal e pelo Partido da Mobilização Democrática Brasileira com o apoio do Partido Socialista Brasileiro e do Partido Trabalhista Brasileiro, liderados pelos ex-governadores Luis Abílio de Souza e Ronaldo Lessa.

³⁴ Lei nº 6.907, de 3 de janeiro de 2008 que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação do poder executivo do Estado de Alagoas (ALAGOAS, 2008).

da conquista do plano é ressaltada em uma das entrevistas, bem como as dificuldades contornadas para sua promulgação:

Foi uma luta também muito grande pra que o governo entendesse que era necessário um Plano de Carreira, se não era unificado, mas um Plano específico para os trabalhadores de Educação. Não foi fácil, mas foi um processo muito bonito, foi uma luta muito que teve a participação dos funcionários [...]. Era uma coisa que há pouco tempo atrás muita gente não acreditava que saísse. (Professora, dirigente sindical. Entrevista nº 12)

E a entrevista prossegue em tom otimista:

(...) No início, houve muita rejeição, teve muita incompreensão, aquele senso comum de que todo mundo é igual. Mas só conquistar o Plano [...] teve uma simbologia muito grande, porque era o primeiro sinal de uma conquista que se demonstrava ali, legalmente. Os trabalhadores de apoio administrativo estavam conquistando na lei aquilo que a luta favoreceu, o que a mobilização favoreceu que foi justamente a mudança de comportamento do governo em relação aos funcionários e ao direito que eles estavam conquistando de reconhecimento pelo governo como trabalhadores da educação e não mais trabalhadores descartáveis ou que eram itinerantes que podiam ser utilizados em momentos aqui, momentos ali sem criar um vínculo com a função que exerciam. Então, era a finalização de um processo de invisibilidade. (Professora, dirigente sindical. Entrevista nº 12)

No entanto, esta percepção negativa dos efeitos do PCC para o cotidiano dos funcionários de escola, além de outros fatores discutidos anteriormente, tem dividido as opiniões a respeito da iniciativa de criação de um novo sindicato que represente o segmento dos funcionários de escola em 2010. As opiniões dos entrevistados variam:

A divisão da categoria dos trabalhadores da educação é, no mínimo, uma infeliz idéia. A divisão da categoria mais enfraquece e dificulta a luta por reivindicações e avanços do que favorece. Tanto é que muitos não abandonaram o SINTEAL, apesar das críticas

que tenham em relação à direção do sindicato, justamente por compreenderem que essa divisão tende a tornar a luta por conquistas mais difícil [...] só unificados como categoria, como classe social, teremos chance de resistir frente às pressões dos governos e patrões, avançando para a construção de uma sociedade justa, a sociedade socialista, que é o nosso sonho. (Professor. Entrevista nº 01)

A importância da unidade sindical é uma fala constante entre os entrevistados, embora não necessariamente tal raciocínio leve as mesmas conclusões. Isto porque, mesmo reconhecendo a necessidade da união entre o conjunto da categoria, alguns entrevistados avaliam que essa unidade não precisa obrigatoriamente se dar em torno de uma mesma entidade, mas com base em bandeiras de lutas comuns. Por outro, os princípios de justiça social estão presentes em alguns depoimentos, em uma avaliação menos corporativa da classe em consideração aos embates maiores entre capital e trabalho (SOUZA, 1984).

O depoimento a seguir adota outra linha de análise, mais relacionada ao contexto específico do seu segmento profissional:

Quando a gente vai pras assembleias primeiro vêm as pautas dos professores, fala-se dos professores e a gente sempre fica sem resposta. Pergunta uma coisa, fala outra e o funcionário fala uma coisa assim por cima e tudo, “ta, ta dando continuidade a mesa redonda”, num sei o quê. O melhor seria realmente tentar de novo, tentar outro sindicato. (Funcionário de escola. Entrevista nº 06)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente do êxito da iniciativa da criação de um sindicato que represente unicamente os funcionários de escola, os depoimentos apontam a grande insatisfação destes trabalhadores com a falta de condições profissionais, a baixa remuneração, a decepção com o Plano criado e principalmente com a maneira como o Sinteal encaminha as reivindicações, direcionando-a para beneficiar apenas os professores. Com exceção do primeiro depoimento, as críticas à representação sindical são claras. Da parte do Sinteal, os argumentos são no sentido de defesa dos interesses de toda a classe, embora essa defesa não tenha ficado evidente para o conjunto dos filiados.

A análise a respeito da articulação entre o segmento docente e não-docente revelou algumas facetas importantes. Mesmo com alguns depoimentos feitos sobre o descontentamento a respeito da inclinação do sindicato em defender mais um segmento do que outro, supostamente evidenciando graves divisões organizativas entre o segmento magistério e os profissionais da educação, a despeito de algumas contradições internas verificadas, a análise dos dados não confirmou uma divisão de tão grandes proporções. O que não significa que o tema não seja motivo de tensões entre a direção do sindicato e sua base.

O que evidentemente, não anula a hegemonia (GRAMSCI, 2010; MINAMISAKO, 1995) dos professores na condução política dos rumos do movimento sindical, criticada fortemente pelos funcionários. Pareceu claro, porém, que cada vez mais os profissionais não-docentes exercem mais influência nestas ações sindicais, fruto da sua militância e tomada de consciência da importância da mobilização, ainda que esta militância possa se dá tanto dentro, como fora dos quadros do Sinteal.

Com efeito, o maior ou menor grau de unidade do conjunto dos trabalhadores dependerá da disposição política dos dirigentes sindicais em ampliar e aprofundar a relação organizativa com os funcionários de escola seja por meio da incorporação das bandeiras de luta deste grupo de modo mais contundente, seja através de uma articulação mais estreita entre o conjunto da categoria. Parece possível que o descuido a respeito das condições de trabalho e das demandas específicas dos funcionários acarretará em uma real divisão no futuro, retrocedendo historicamente aos tempos da APAL. Da parte dos funcionários, será preciso um maior protagonismo para que as suas bandeiras sejam de fato levadas em conta nas reivindicações sindicais, desde que estas pautas não signifiquem o abandono das pautas gerais que interessam ao coletivo.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei nº 6.768 de 14 de novembro de 2006. Plano de Cargos e Carreiras dos Cargos de Apoio e Administrativos dos Profissionais em Educação. Maceió: Imprensa Oficial, 2006.

ALAGOAS. Lei nº 5.247 de 226 de julho de 1991. Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado de Alagoas, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais. Maceió: Imprensa Oficial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2008.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, nº 248, 1996.

FERREIRA, Eduardo; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino. **Cadernos de Educação**. Brasília, julho, 2007.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama (org); MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar Oliveira. **Análise do Discurso: fundamentos e prática**. Maceió: Edufal, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. COUTINHO, Carlos Nelson; HENRIQUES, Luis Sérgio; NOGUEIRA, marcos Aurélio (org. e trad.). 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MONLEVADE, João. **História e construção da identidade: compromissos e expectativas**; Brasília: 2007.

MONLEVADE, João; MORAES, José Valdivino. Funcionário de Escola: identidade e profissionalização, **Retratos da escola**: revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação, São Paulo, n. 05, jul/dez. 2010.

MINAMISAKO, Maria Célia C. **A questão da hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Cabral, 1995.

NASCIMENTO, José Roberto Carvalho. **Estratégias de ação política do sindicato dos trabalhadores em educação de Santa Catarina e sua relação com a CUT (1980-2000)**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis, Vozes, 27ª edição, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber Livro, 2008.

GT3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O DECRETO E A RESISTÊNCIA: A FORÇA DO NEOLIBERALISMO

Jailton de Souza Lira
Universidade Federal de Alagoas
jailton_souzal@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um dos capítulos da dissertação de mestrado em Educação Brasileira apresentada pelo autor em julho de 2012 ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulado “A trajetória dos trabalhadores da educação em Alagoas”. A dissertação examinou a movimentação sindical dos profissionais da educação do sistema estadual de ensino entre os anos de 1985 a 2010, discutindo principalmente os aspectos de mobilização e enfrentamento da classe em um cenário influenciado pelo crescimento do ideário neoliberal em Alagoas.

A dissertação pretendeu contribuir para a recuperação da memória histórica acerca das atividades do movimento sindical no Estado de Alagoas, tendo como foco principal a trajetória dos profissionais da educação no que se referem às suas lutas, formas de atuação, desafios históricos, avanços, etc. Desse modo, este artigo insere-se no rol das numerosas pesquisas acadêmicas que discutem o movimento sindical internacional, latino-americano e brasileiro (especialmente àquelas que tratam de realidades regionais e locais, a partir de uma perspectiva analítica global). Esta contribuição assume maior significado tendo em vista que este tipo de temática não fazer parte da tradição historiográfica alagoana, salvo algumas exceções.

Este trabalho buscou desse modo, retratar um aspecto da trajetória do movimento sindical em educação em Alagoas, durante a conjuntura de reafirmação das políticas neoliberais durante o governo Teotonio Vilela Filho (2007-2011), analisando as principais consequências deste projeto ideológico para os trabalhadores do setor público estadual especificamente na questão salarial.

Alguns referenciais teóricos utilizados na dissertação, também fundamentaram as argumentações deste artigo, a exemplo dos estudos de Albuquerque

(2009), Carvalho (1993; 2008; 2009) e Lira (1997; 2007) para o estudo da realidade econômica alagoana, como também Machado (2002), Soares (2002), Espinheira, Guedes, Gomes (2011) e Mészáros (2008) referenciando os conceitos de neoliberalismo, além dos trabalhos de Harnecker (2003) e Souza (1984) para o estudo da conjuntura política e das estratégias de ação descritos ao longo do texto. Também foram usadas as contribuições analíticas de Faleiros (1991) no que se refere à questão social.

Como opção metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009; BARDIN, 2008) como ferramenta analítica, no intuito de apreender visões de mundo, motivações e expectativas dos agentes educacionais participantes do período analisado. Também foi necessário a análise de jornais, revistas, atas, boletins informativos, ofícios, relatórios, dentre outros que fornecessem um painel aproximado dos eventos pesquisados.

Os depoimentos ao longo do texto foram colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas com 12 trabalhadores da educação atuantes no sistema estadual de ensino, divididos, grosso modo, em grupo da situação e grupo da oposição. Os primeiros, com uma visão mais otimista na análise dos fatos, justificaram ou tentaram explicar os acontecimentos a partir de uma perspectiva mais favorável às ações sindicais. Os segundos apresentaram uma percepção mais crítica dos eventos analisados, com uma postura mais independente. Dos doze entrevistados, 6 eram professores e 4 atuavam na área administrativa e de apoio às atividades do magistério. A seleção dos entrevistados ocorreu a partir de conversas do autor com integrantes dos segmentos educacionais.

Restrito ao exame de um dos assuntos tratados originalmente na dissertação, este artigo problematiza os embates sindicais durante o governo Vilela motivados por questões salariais, abordando as estratégias de luta, as reações dos agentes políticos envolvidos- tendo os dados das entrevistas como pano de fundo³⁵- e sugere algumas considerações finais acerca dos temas discutidos.

1. Um decreto para fechar as contas

³⁵ As entrevistas estão distribuídas ao longo do texto centralizadas em formato Times New Roman, em itálico, fonte 12 e espaçamento entre linhas de 1,5. Os entrevistados estão identificados por meio de numeração indo-arábico.

As eleições do ano de 2006 no Estado de Alagoas trouxeram muitas surpresas. O vencedor das eleições foi o economista e senador Teotônio Vilela Filho, apoiado pelo ex-governador Ronaldo Lessa (1999-2003/2003-2006) e pelo então governador Luis Abílio de Souza (2006). A eleição foi polarizada entre Vilela e o ex-deputado João Lyra- um dos mais importantes usineiros alagoanos - apontados pelas pesquisas de opinião pública como o grande favorito durante toda a campanha eleitoral. Para o senado, a principal disputa deu-se entre Lessa e o ex-presidente Fernando Collor, que decidiu candidatar-se apenas um mês antes das eleições. Vilela consagrou-se vencedor em primeiro turno.

Durante a fase de formação da equipe de governo, algumas divergências entre o governo Abílio e os assessores de Vilela vieram a público, especificamente relacionada à matéria financeira, assim como algumas queixas referentes ao espaço que o Partido Democrático Trabalhista (PDT), partido o qual Lessa e Abílio eram filiados, deveriam ocupar no novo governo eleito que haviam apoiado durante o pleito. Também acusavam o governo eleito de estar definindo as diretrizes gerais com base em princípios meramente econômicos, desconsiderando as questões sociais. Portanto, uma postura orientada por princípios neoliberais (MACHADO, 2002; SOARES, 2002).

A visita do ex-presidente Fernando Henrique e da ex-primeira dama Ruth Cardoso em fins de 2006 provocou uma série de especulações nos meios políticos sobre a opção administrativa e ideológica que o governador assumiria. O casal chegou a Alagoas para participar de reuniões de trabalho junto à equipe de Vilela, ajudando na formulação das diretrizes gerais do novo governo.³⁶ A impressão geral, comentada nos veículos de comunicação, era de que alguma medida administrativa de grande impacto seria tomada assim que Teotônio Vilela assumisse o cargo para reorganizar a máquina pública.

Quando então Teotônio Vilela tomou posse em janeiro, sua principal medida foi a publicação do decreto nº 3.555, de 12 de janeiro de 2007, revogando os aumentos salariais concedidos pelo governo anterior a todos os servidores estaduais e definindo que os salários voltariam aos valores nominais vigentes em abril de 2006. O

³⁶ O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso chegou a Alagoas em 26 de dezembro de 2006 junto com a família para passar as férias e participar de conversações políticas com a equipe de Teotônio Vilela. Em nota divulgada pela assessoria de comunicação do PSDB, Cardoso participaria da Missa de Ação de Graças e da posse de Vilela. Fernando Henrique enxergava na futura administração um modelo a ser referendado pelo partido (<http://www.gazetaweb.com.br> em 27 de dezembro de 2006 e acessado em 22 de janeiro de 2007).

decreto, anunciado em uma sexta-feira anterior ao pagamento dos servidores, causou confusão e perplexidade entre os trabalhadores do setor público. Na cerimônia de apresentação do decreto, o governador alegou que o Estado precisava cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal, se queixou em ter assumido uma máquina pública insolvente.³⁷ E por fim, reclamou ter recebido uma *herança maldita* do governo anterior.³⁸ A seguir uma tabela síntese:

TABELA I
ARRECADAÇÃO E DESPESAS DO ESTADO EM 2007

Média mensal de R\$ 270 milhões	
Repasse obrigatórios	R\$ 104 milhões
Recursos vinculados	R\$ 9 milhões
Saúde	R\$ 26,5 milhões
Educação	R\$ 22,5 milhões
Assembleia Legislativa, Tribunal de	
Justiça, Ministério Público e Tribunal de	R\$ 32,5 milhões
Contas	R\$ 75,5 milhões
Folha de pagamento	R\$ 270 milhões
Total	
	R\$ 0,0 milhões
Funcionamento do governo	R\$ 400 milhões + A Folha
Débito do estado em janeiro de 2007	de Dezembro/2006

Sec. da Fazenda (2007)

O governador afirmou também que a correção salarial faria com que Estado ultrapasse o limite financeiro de 46,5% da receita corrente líquida com folha de pagamento imposto pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Em janeiro de 2007, a secretaria de administração informou que o Estado tinha o total de 51 mil servidores na

³⁷ Opinião bem diferente manifestada pelo governador Vilela meses antes (VILELA FILHO, 2006: p.11 e 12).

³⁸ Segundo os dados apresentados pelo governador, o Estado arrecadava em 2007 uma média de R\$ 270 milhões mensais, descontados R\$ 104 milhões dos repasses obrigatórios, restando R\$ 166 milhões. Desse total, R\$ 9 milhões são recursos vinculados. Com isso, restariam R\$ 157 milhões. Desse montante, R\$ 26,5 milhões são gastos com a saúde e R\$ 22,5 milhões com a educação. Dos R\$ 108 milhões restantes, R\$ 32,5 milhões são repassados para a Assembleia Legislativa, Tribunal de Justiça, Ministério Público e Tribunal de Contas. Sobrariam apenas R\$ 75,5 milhões para pagar uma folha de R\$ 75,5 milhões, excluindo servidores da saúde e da educação. Segundo o governador, “não sobraria um único centavo para o funcionamento do governo, com custeio administrativo, combustíveis, energia, água, e todas as ações da área da segurança pública”. O Estado deveria ainda mais de R\$ 400 milhões, incluindo a folha de dezembro (Disponível em <http://www.g1.globo.com.br> acessado em 22 de janeiro de 2012).

ativa e 17 mil aposentados e pensionistas. Na área social, também foram suspensos os recursos para os programas de transferência de renda para famílias carentes, como o Projeto Bolsa Cidadã que repassava R\$ 75,50 para famílias de baixa renda com a contrapartida de manterem os filhos matriculados nas escolas públicas. Nove mil famílias recebiam esse benefício.

Mas o decreto não se referia apenas aos reajustes salariais

Art. 5º Fica suspensa, a partir de 1º de janeiro de 2007, pelo prazo de 6 (seis) meses, na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo: A realização de concurso para o provimento de cargos e empregos públicos, ainda que já autorizada, assim como a contratação de pessoal para atender a necessidade temporária; A realização de procedimentos licitatórios cujo objeto seja a contratação de obras, serviços de engenharia, aquisição ou locação de móveis, veículos e equipamentos, inclusive de informática, sem a prévia e expressa autorização do Governador do Estado, em processo devidamente autuado, do qual deverão constar manifestação da Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento, quanto à viabilidade orçamentária, e da Secretaria de Estado da Fazenda, quanto à viabilidade financeira da despesa pretendida; A celebração de convênios com entes públicos e privados que importem transferência de recursos voluntários [...]. (ALAGOAS, decreto nº 3.555, de 12 de janeiro de 2007).

Desde o governo Divaldo Suruagy (1995-1997), o pagamento do mês trabalhado na rede estadual era feito na primeira quinzena do mês subsequente, já um resultado concreto da crise econômica no qual Alagoas mergulhou desde o final dos anos 1980 (ALBUQUERQUE, 2009; CARVALHO, 2007, 2008; LYRA, 1997, 2007). Os professores tinham celebrado através do seu sindicato um acordo salarial com o governo anterior, em que seriam pagos uma parte (20%) de um reajuste para todos os que tivessem nível superior em outubro de 2006 e o restante em dezembro daquele ano. A isonomia salarial (igualdade de salários para funcionários com formação em nível superior) era um sonho antigo do magistério e foi conquistado mediante intensa mobilização meses antes.

Mas com o descumprimento do acordo da parte do governo Vilela, os 80% do resíduo da isonomia salarial do magistério a ser cumpridos em dezembro sequer chegaram a ser pagos, vez que seriam honrados no mês de janeiro. Com o decreto, o acordo foi desfeito. Para o magistério, a frustração era maior do que para o conjunto dos servidores civis e militares, que vinham percebendo seus vencimentos reajustados desde abril de 2006. Os comprovantes de pagamento do mês de dezembro (com a isonomia

integral) foram distribuídos ainda na primeira quinzena do mês de dezembro, mas já não valiam nada.

Segundo o governador, a isonomia salarial representava um custo adicional ao tesouro estadual de R\$ 12 milhões por ano. No fim de semana seguinte ao decreto, novos demonstrativos foram impressos para todos os servidores com os subsídios vigentes em abril do ano anterior, como salientam os entrevistados:

O demonstrativo já vinha até constando a isonomia [...], parece que dobrou a margem do empréstimo consignado [...] os bancos foram prejudicados, eles podiam descontar parece, acima de 30% do valor do seu salário, então foi uma celeuma danada, não é?(...). Foi aonde nós começamos a travar uma luta extremamente desgastante tanto para o governo quanto para a classe da educação. (Professor. Entrevista nº 02)³⁹

Quando chegou o mês de dezembro que era o último mês de mandato do governador Luis Abílio, o dinheiro foi depositado na fazenda pra pagar todo, inteiro. Porque o governo só pagava no começo de janeiro. Lembra que um atraso de quase quinze dias na folha, então só pagava dia dez, dia quinze. Em dezembro o dinheiro de pagar a isonomia completo estava lá na folha, o que é que ocorre? Assume o novo governo Teotônio Vilela e a primeira tacada é acabar a isonomia. (Professor, ex-dirigente sindical. Entrevista nº 10)

Fatos importantes são relatados sobre as consequências provocadas pelo decreto do governo no primeiro depoimento (entrevista nº 02). Nos meses seguintes aos reajustes concedidos em 2006, embora sem a comprovação exata do quantitativo de funcionários, milhares deles fizeram empréstimos consignados com as instituições financeiras, permitidos pelo aumento da margem consignável dos salários após os reajustes salariais. A legislação estadual definia que os funcionários podiam comprometer no máximo 30% dos vencimentos para honrar o pagamento das parcelas mensais dos empréstimos contraídos. Com a redução destes vencimentos determinado pelo decreto governamental, os bancos descontaram parcelas maiores do que permitidos pela legislação, havendo pessoas que receberam valores menores ainda do que os

³⁹ As entrevistas são tomadas pelo autor apenas como mais uma referência e não como únicas fontes de consulta em virtude das limitações dessa opção metodológica, como enfatiza Prado (2007) e SZYMANSKI (2008).

vigentes em abril do ano anterior. Em muitos casos, não foi possível aos bancos sequer efetivar os descontos, dado a insuficiência do saldo de um número indefinido de servidores.

2. A reação dos trabalhadores

Após tomar conhecimento do real significado do decreto governamental, os servidores estaduais, articulados em torno da Central Única dos Trabalhadores, trataram de mobilizar suas bases para o inevitável enfretamento que ocorreria. A polícia militar anunciou que iria aquartela-se, com o apoio dos oficiais, também atingidos diretamente com a redução dos vencimentos. A polícia civil também iniciou uma greve, anunciando a paralisação do 2 mil agentes, seguidos pelos funcionários da área da saúde. Segundo o sindicato, um total de 7 mil servidores da saúde suspenderam as atividades, 70% do total. Os funcionários do Instituto Médico legal de Maceió deixaram de recolher os corpos das pessoas em óbito no Estado.

Embora as negociações com representantes do governo em torno da questão da isonomia tivessem sido mantidas durante todas as fases do embate entre os servidores e a gestão Vilela, as mobilizações e atos públicos se sucederam, culminando com a ocupação da sede da secretaria estadual da fazenda, o principal órgão de arrecadação. A avaliação geral das lideranças sindicais era que apenas uma ação de grande impacto faria o governo recuar na aplicação do decreto. Todos os andares do prédio foram ocupados, ficando os andares inferiores e todo o entorno ocupado pelos funcionários civis e a partir do quinto andar, a cargo dos agentes da polícia civil. Centenas de servidores estaduais chegavam a todo o momento ao local da ocupação, ganhando o reforço do movimento dos trabalhadores rurais, levados à ação através da articulação das lideranças sindicais e os líderes rurais.⁴⁰ Um dos relatos comprova a radicalidade das ações do movimento:

⁴⁰ O prédio da secretaria da fazenda foi ocupado por cerca de mil servidores, que desligaram equipamentos eletrônicos, elevadores e determinaram a retirada dos funcionários. Cerca de oito mil servidores participaram da passeata no centro de Maceió. Informação disponível em <http://www.estadao.com.br/ultimasnoticias/nacional/noticias> de 18 de janeiro de 2007. Acessado em 22 de janeiro de 2012.

Nós chegamos ao ponto de invadir algumas secretarias. A gente chegou a invadir, no primeiro momento, a secretaria de finanças, da fazenda. Depois houve a desocupação e a gente foi e invadiu a secretaria da educação. (Professor. Entrevista nº 02)

Aos poucos, o poder executivo foi cedendo às reivindicações das categorias, ficando evidente que fizera uma avaliação equivocada (e apressada) sobre a capacidade financeira estatal em assumir o reajuste,⁴¹ se surpreendendo com a repercussão do movimento e a radicalização das ações. Na realidade, desde a publicação do decreto aos primeiros sinais de recuo do governo Vilela, “a correlação de forças” (HARNECKER, 2003, SOUZA, 1984) tinha mudado em favor dos trabalhadores, obrigando o governo a retroceder e negociar diante das incertezas do desenlace daquela situação. Esta foi uma alternativa que os governos adotam diante de impasses imprevistos, impedindo que estes embates se prolonguem no tempo, com os riscos advindos, ainda segundo Harnecker (2003).

Recuando na negativa da concessão do reajuste para o conjunto dos servidores, em 29 de janeiro o governo publicou novo decreto (nº 3.558) revogando a suspensão dos reajustes, excetuando-se o magistério

Art. 1º Os reajustes concedidos aos integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual, com efeitos financeiros a partir de 1º de dezembro de 2006, serão gradualmente incluídos na folha de pagamento, observando-se a condição orçamentária e financeira do Estado e a Lei Complementar nº 101, de 2000 (ALAGOAS, 29 de janeiro de 2007).

Com a questão resolvida junto aos funcionários civis e aos policiais militares e civis (ainda que a negociação, em alguns casos, tenha implicado em parcelamentos dos reajustes de até 12 meses, como foi o caso dos soldados da polícia militar e do Corpo de Bombeiros) os servidores estaduais fizeram a devolução simbólica do prédio da fazenda. O segmento da educação ficou completamente isolado, tendo que arcar sozinho com o custo político e financeiro das ações de pressão sobre o governo Vilela, com o objetivo de recuperar o que nem mesmo havia sido conquistado de fato.

⁴¹ Em 2007, o Tesouro Estadual registrou um superávit orçamentário de 2,54% em relação a 2006. As receitas estaduais cresceram 12,59%, totalizando R\$ 3.447,4 bilhões de janeiro a dezembro. Já a variação das despesas entre 2006 e 2007 aumentou 11,84%. Enquanto as despesas em 2006 foram de R\$ 3.005.928.983,56 bilhões, em 2007 resultou em um total de R\$ 3.361.950.149,40 bilhões. A rubrica de custeio e investimento, no entanto, apresentou uma retração de 26,41% em 2007 (ALAGOAS, 2009).

A adesão dos educadores à greve foi completa e todas as escolas estaduais paralisaram as atividades entre janeiro e março de 2007. Nova ocupação foi realizada, desta vez na secretaria de educação, ignorando o interdito proibitório decretado pela justiça estadual.⁴² Esta nova ocupação aconteceu no fim da tarde do dia 31 de janeiro de 2007, facilitada pelo fato de existir apenas um vigilante no local. O governo deslocou suas tropas militares para a secretaria da fazenda e para a sede do governo. Com a saída às pressas do secretário de educação, a ocupação provocou comemorações do movimento ao redor do prédio e atraiu a cobertura da imprensa estadual, que registrou os acontecimentos a partir do gabinete do secretário. Faixas e cartazes foram colocados na sede e os funcionários impedidos de cumprir expediente.⁴³ Os servidores utilizavam todo tipo de pressão, com as mais variadas táticas (HARNECKER, 2003, SOUZA, 1984).

Quando da ocupação do prédio da secretaria da fazenda, Vilela determinou o uso da repressão pelas tropas do exército contra os profissionais acampados no prédio da fazenda, em uma ação militar iniciada às cinco horas da manhã. O Sinteal utilizou os meios de comunicação para exibir trechos de discurso proferido pelo então candidato ao governo, senador Vilela, em que este prometia honrar cada centavo do pagamento da isonomia salarial do magistério, caso eleito nas eleições de 2006. O sindicato divulgou também que o acordo que viabilizava o pagamento parcelado do reajuste tinha sido acordado com sua equipe de governo durante o processo de transição com a participação de Vilela. Este argumentava que quando concordou com o reajuste, não sabia da real extensão da situação financeira do Estado.

Outra movimentação política importante realizada pelos educadores foi a realização das *caravanas da educação*, que consistia na realização de grandes comícios, contando com um trio elétrico seguido por dezenas de ônibus, reunindo milhares de profissionais de todas as reuniões do Estado. Estes atos aconteceram nas cidades de Murici, Arapiraca e Santana do Ipanema. A avaliação do sindicato foi que as mobilizações provocariam danos políticos à imagem do governo e que tais movimentações poderiam sensibilizar a opinião pública para a situação geral da educação estadual.

⁴² Disponível em <http://noticiasterra.com.br> acessado em 22 de janeiro de 2007.

⁴³ Informação disponível em <http://noticiasterra.com.br> em 31 de janeiro de 2007 acessado em 10 de janeiro de 2012.

As refeições eram feitas no próprio local da mobilização. Por conta do sindicato, distribuía-se água, refrigerantes, sanduiches, marmitas e sopas. Aconteciam apresentações artísticas e musicais (declamações de poemas, grupos de pagode, serestas) e discursos inflamados contra o estado de coisas em geral (ocorreu até comunicado oficial de desfiliação partidária). Também se jogavam xadrez, dominó, cartas e confecção de acessórios de roupas. As idas aos bares próximos também eram frequentes. A categoria encontrava várias formas de passar o tempo. O grupo diminuía visivelmente à noite. A vigilância noturna ficava a cargo de integrantes dos trabalhadores rurais, que permaneceram presentes em todos os momentos. Estes fatos foram bastante fortes na memória dos entrevistados (tanto para os funcionários de escola como para os professores) conforme demonstra o depoimento a seguir:

A ocupação da fazenda quando a gente foi pra lá pra lutar, foi um fato marcante. (...) enfrentando o Bope, enfrentando a polícia civil, enfrentando o governo. (Funcionária de escola. Entrevista nº 05)

A grandiosidade do movimento unificou o conjunto da base do Sinteal, ainda que seus elementos tenham sido motivados por interesses distintos. A greve da isonomia, caracterizada como uma campanha por equiparação salarial, fez com que 100% das escolas da rede estadual aderissem ao movimento, em uma demonstração de adesão raramente vista pelos próprios participantes daquela paralisação, tornando-se para eles *referência* em termos de atividade grevista.

Em associação com os movimentos do campo, outra barreira simbólica para a compreensão da importância dos movimentos sociais entre os trabalhadores da educação foi superada. O apoio decisivo dos movimentos agrários ajudou no processo de politização da categoria, tanto pela notoriedade que passou a ser conferida ao potencial de mobilização de massa desses movimentos, como em relação ao papel social das suas bandeiras de luta, principalmente a defesa da reforma agrária. A participação dos trabalhadores do campo nos movimentos urbanos até então era visto com reservas por parte da base educacional (expressadas em frases do tipo: “não tem nada a ver esse pessoal junto com a gente nesses atos públicos” ou “ porque o Sinteal dá apoio a esse pessoal”?).

Depois do decisivo auxílio desses movimentos à greve da isonomia, sua presença não só deixou de ser considerada algo estranho como também passou a ser requerida nas principais atividades sindicais a partir de então, revelando outra distorção do papel desses atores nas ações sindicais. Na ótica de muitos educadores, os movimentos rurais passaram a ser importantes apoios nas causas urbanas, como se estes não defendessem bandeiras próprias, tivessem prioridades distintas e uma dinâmica organizativa e programática própria (ESPINHEIRA, GUEDES, GOMES, 2011; FALEIROS, 1991). O trecho da entrevista selecionado dá bem a medida do sentimento de gratidão ao movimento rural da parte dos educadores:

Achei interessante também no tempo desse movimento como não era caracterizado apenas do professor a gente solicitava um apoio significativo dos movimentos sem terra. Eles ficaram lá o tempo todo junto conosco, inclusive até dando aula de educação, ajeitando a rua, pedindo para não sujar. Fora as madrugadas que nós ficávamos acordados com medo que acontecesse uma repressão [...]. A gente nem conseguia dormir. (Professor. Entrevista nº 02)

Ao fim de cada rodada das negociações, os representantes sindicais repassavam os informes sobre eventuais avanços ou fracassos da reunião. Foram 70 dias de acampamentos.

Houve uma interrupção durante o período carnavalesco dessas ocupações, por que se temia que o governo utilizasse as forças repressivas contra os grevistas enquanto o centro da cidade estivesse deserto e a imprensa direcionava suas atenções para a cobertura dos festejos. Foi organizado em frente ao Palácio do governo o bloco carnavalesco *giz e pó, alergia só* em comemoração ao carnaval e em protesto contra as condições de trabalho.

3. Finalmente, um acordo

A solução para o impasse surgiu da realocação de recursos da secretaria da educação, das verbas próprias do governo, de verbas de convênios e da utilização do saldo de recursos do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação e Valorização do Magistério (Fundef) do ano anterior. Foi estabelecido novo

parcelamento do reajuste, desta vez mais longa. A mesma fórmula tinha sido utilizada na negociação junto aos policiais civis e militares. O acordo foi celebrado em 27 de março de 2007

[...] Considerando que é compromisso do atual Governo o pagamento da “isonomia” aos professores estaduais [...]

[...] Considerando que atualmente já está sendo pago o montante de 20% da “isonomia” dos profissionais da educação.

Cláusula 1ª. O Estado de Alagoas compromete-se a pagar o resíduo de 80% (oitenta por cento) da isonomia dos professores garantida pela Lei 6729 de 06 de abril de 2006 da seguinte forma

- 40% (quarenta por cento), sendo o percentual retroativo ao mês de fevereiro do presente ano de 2007;
- 10% (dez por cento) no mês de outubro de 2007;
- 10% (dez por cento) no mês de fevereiro de 2008;
- 10% (dez por cento) no mês de março de 2008;
- 10% (dez por cento) no mês de abril de 2008, totalizando o valor de 100% (cem por cento). (ALAGOAS, 2007, cláusula 1ª)

Pelo acordo, o sindicato se comprometeu em encerrar imediatamente a paralisação, com a reposição dos dias parados. O acordo previu ainda

Cláusula 4ª- Fica instituída, pelas partes pactuantes, mesa permanente de negociação com a seguinte pauta:

- O enquadramento dos funcionários administrativos da educação estadual;
- Enquadramento dos/das professoras (as) da licenciatura “curta”;
- Política previdenciária para os profissionais da educação;
- Discussão acerca da situação salarial dos professores com formação de nível médio;
- Acompanhamento permanente da execução orçamentária e financeira dos recursos vinculados à educação;
- Discussão, a partir de abril de 2008, acerca do pagamento do “resíduo da isonomia”.

A proposta provocou cisões entre a categoria, que não queria novo parcelamento e não acreditava que o governo iria cumprir o acordo. Outra crítica apontada era que o parcelamento da isonomia significava o congelamento dos salários dos professores durante os anos de 2007 e 2008, além da perda definitiva da conquista de 2006. Portanto, seriam três datas-bases sem reposição inflacionária em busca de um salário que vinha sendo pago aos demais profissionais com curso superior desde abril de 2006. O sindicato argumentou que após a totalização do acordo, iria buscar a atualização inflacionária dos vencimentos e que, naquele momento, aquela era a única saída possível. Os pontos de pauta que trataram do plano de cargos dos profissionais da

educação, dos reajustes dos professores sem curso superior também ficaram para um momento posterior.

Com o longo tempo de mobilização do movimento (que ameaçava diluir-se pelas pressões externas, contradições e divisões *internas* entre os segmentos), as possibilidades de saída do impasse eram difíceis, devido a reduzida margem de articulação, segundo a avaliação das lideranças sindicais.

Para Souza (1984, p.14 e 15), para se fazer uma análise eficaz de conjuntura

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por trás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento, é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram.

Procurar ver também os sinais de saída para o “novo”, o não-acontecido, o inédito. Tão importante quanto entender o que já está acontecendo é estar atento aos sinais dos fenômenos novos que começam a se manifestar.

Após intensos debates, a proposta foi aprovada pela maioria da categoria e o movimento foi encerrado. Tanto o governo quanto o sindicato tentaram capitalizar politicamente o resultado das negociações. Entretanto, em decorrência destes embates iniciais e de outros que aconteceram ao longo do governo, a avaliação sobre a gestão Vilela é negativa, na visão da maioria dos entrevistados:

Na realidade, eu sempre caracterizei o governo do Teotônio como um governo que não tem compromisso nenhum com o serviço público, sobre os valores essenciais, como a educação, a saúde e a segurança. Nós consideramos que o serviço público é a ponta inicial pra toda construção de uma sociedade mais justa. Mas não é o caso do governo do Teotônio Vilela. (Professor. Entrevista nº 02)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo Vilela é visto pelos entrevistados como um governo representante dos grupos dominantes, negligenciando a importância da função desenvolvida pelo funcionalismo público no atendimento das demandas da população que utiliza esses serviços. A declaração foi feita em tom de desabafo por um dos colaboradores da pesquisa:

Porque ele só valoriza quem ele precisa pra governar. Pra quem carrega o estado nas costas pra ele não tem valor nenhum. A sensação que a gente tem é essa. Se você é um trabalhador que rala pelo estado, você não tem valor nenhum, ele só dá valor a quem ele precisa pra governar. Em poucas palavras, é isso. (Funcionário de escola. Entrevista nº 07)

Há uma visão unânime entre os entrevistados a respeito dos efeitos nocivos das políticas neoliberais para a educação (MÉSZAROS, 2008), ainda que nem todos soubessem conceituar o que é o neoliberalismo. De modo geral, os entrevistados sugeriram como consequências da política neoliberal a terceirização, a diminuição dos investimentos sociais, o abandono por parte do governo das áreas da saúde, educação e segurança pública, além da constatação de uma política salarial que prioriza a contenção de despesas com pessoal.

Entretanto, não deixa de ser significativa a noção coletiva de que é plenamente possível sonhar com outra realidade de maior valorização e reconhecimento profissional. E que estas conquistas não são uma dádiva divina, mas é o resultado de muita união e combatividade dos trabalhadores contra os efeitos do capital.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS, Lei nº 6.197 de 26 de setembro de 2000. Plano de Cargos e Carreiras do Magistério do Magistério Público Estadual. Maceió: Imprensa Oficial, 2000.
- ALAGOAS. Decreto nº 3.555. **Dispõe sobre a suspensão de eficácia de leis concessivas de aumento de servidores públicos do Estado de Alagoas.** Maceió: Imprensa Oficial, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:2005.** Rio de Janeiro: ABNT, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:2002.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:2002.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Ed. 70, 2008.

CARVALHO, Cícero de. Alagoas 1980-1992: **A esquerda em crise**. Maceió: Edufal, 1993.

CARVALHO, Cícero de. **Economia popular: uma via de modernização de Alagoas**. 3 ed. Maceió: Edufal, 2008.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e ação**. São Paulo: Edição Popular, 2003.

LIRA, Fernando José de. **Crise, privilégio e pobreza: Alagoas no limiar do terceiro milênio**. Maceió: Edufal, 1997.

LIRA, Fernando José de. **Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas**. Maceió, Edufal, 2007.

PRADO, Edna Cristina. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA - Regional no ABCD paulista: Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis, Vozes, 27^a edição, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber Livro, 2008.

VILELA FILHO, Teotonio. **Programa de governo 2007-2010. Desenvolvimento econômico com bem-estar social**. Maceió: agosto de 2006

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

AS NOVAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO⁴⁴

Alfrancio Ferreira Dias
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
diasalfrancio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A prática docente, aos longos dos anos vem obedecendo a uma formatização de organização estrutural, espacial e temporal, na qual seu centro se situa na escola. A escola sempre foi um lugar de interações humanas regradas pelas interferências e influências dos mais variados possíveis (professores, alunos, funcionários, pais), sendo um espaço de construções de saberes definidos a partir da somatória de vários fatores como as rotinas, as regras, planos, currículos, que por sua vez estruturam cotidianamente o trabalho docente. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo central compreender as novas alternativas de organização do trabalho docente no Ensino Médio no contexto das mudanças educacionais.

A opção metodológica recaiu na abordagem qualitativa, por considerarmos a necessidade de um conjunto de técnicas interpretativas para expressar o sentido dos fenômenos sociais e a compreensão dos significados das ações e relações humanas (DENZIN, 2006). A pesquisa qualitativa está mais próxima das perspectivas de análise dos Estudos Culturais — as imagens de gênero se constituem como uma de suas vertentes analíticas —, que nos mostram como as identidades masculinas e femininas são construídas dentro e fora do trabalho. Nessa linha de pensamento, Dezin (2006, p. 11) aborda novas formas de inserir no campo da pesquisa qualitativa desdobramentos sobre as perspectivas interpretativas específicas: “feminismos, discursos racializados, estudos culturais, sexualidade e teoria *queer*”. Nesta perspectiva, o estudo de caso (TRIVIÑOS, 1978), *se* mostrou relevante para o conhecimento das situações concretas

⁴⁴ Este trabalho é uma versão resumida do IV capítulo da minha tese de Doutorado em Ciências Sociais, intitulada “As relações de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos pelos/as docentes” pela Universidade Federal de Sergipe.

de trabalho dos/as docentes, para que, a partir da trama das relações sociais observadas, possam ser apontados elementos capazes de informar análises que contribuíssem para a melhor compreensão das transformações nas relações sociais de gênero. A aproximação do tipo “estudo de caso” foi considerada relevante para buscar, na relação representacional, mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações sociais de trabalhadores docentes mulheres e homens. A pesquisa de campo realizou-se no Colégio Estadual Atheneu Sergipense, situado no Largo Graccho Cardoso s/n, Bairro São José, Aracaju, capital do Estado de Sergipe. A escolha deve-se ao fato de o Atheneu ter sido o primeiro estabelecimento de instrução pública com regulamentação de ensino secundário em Sergipe, e por apresentar quantitativo significativo de docentes mulheres e homens que trabalham em regime de atividade docente integral. Como fonte de coleta de dados optou-se pela aplicação de questionário fechados e entrevistas semi-estruturadas com: Professores/as, Coordenadoras Pedagógicas, Secretário Adjunto, Diretor no Colégio Estadual Atheneu Sergipense; Presidente do SINTESE, Diretor da Diretoria de Educação de Aracaju. O acesso aos respondentes ocorreu por meio de entrevistas *semi-estruturadas*, realizadas com 16 docentes (8 mulheres e 8 homens) para captar a dialética do processo de trabalho, mediante suas representações, sobre temas considerados relevantes. Aqui foram abordados aspectos objetivos/subjetivos, expressões do movimento individual e coletivo, sinais de uma organização social historicamente constituída em que as divisões de classe formam o pano de fundo de uma trama em que se geram as diferenças, numa cumplicidade dialética que favorece a construção de identidades de gênero (MINAYO, 1994).

A escola como organização do trabalho docente

Os pesquisadores Tardif e Lessard (2009) analisam o trabalho docente como um espaço de construção de elementos para teorizar a docência como uma “profissão de interações humanas”. Sendo assim, a escola na perspectiva dos autores é um espaço de organiza o trabalho dos docentes, visto que a “escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares” (p. 55). As influências podem ser internas e externas, objetivas e subjetivas se considerarmos que as essas práticas cotidianas das instituições de ensino não são compostas apenas por professores. Neste sentido, o que os autores nos chamam a atenção para a representação

da escola para além de um espaço físico, podendo ser apresentada e representada como outros espaços, tais como o “social, de produtos de convenções sociais e histórias, o sócio-organizacional e com características próprias” (p. 55).

A escola como um espaço de organização social acaba por definir e estruturar o processo e as práticas escolares dos docentes, de forma que sua realização passa a ser fragmentada em setores, criando formas de elaboração e execução diferenciadas, e em especial, com as ações planejadas por uns e supervisionadas por outros. A realidade escolar está sendo o fruto das interações coletivas regradas através das concepções sócio-históricas, que de forma progressiva constituiu através, da relação tempo/espaço, várias rotinas e regras organizacionais não muito flexíveis para o trabalho docente. Parte-se da concepção de que as escolas são espaços sócio-organizacionais (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 56), na qual existem várias formas de relações/interações entre os indivíduos dentro do mesmo espaço, pondo em teste as mais variadas formas de “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. Essas relações sócio-organizacionais propõem aos docentes novas formas de (re)construir-se dentro de suas práticas pedagógicas e sociais cotidianas, a partir principalmente da construção de uma consciência social. Segundo Dias (2011), tal consciência surge das interrelações sociais, na medida em que todo sujeito tem sua conduta influenciada ou influenciadora, bem como se alimenta de novas possibilidades a partir dessa “dualidade”.

Nesta linha de reflexão, além das interferências das relações sociais na organização do trabalho docente está permeado pelos aspectos burocráticos do próprio sistema de ensino. Aspectos como os currículos, planos de ensino das disciplinas, o planejamento anual, o Projeto Político Pedagógico, o sistema de notas e cadernetas, metas e objetivos, reuniões, capacitações e relacionamentos estão ligadas às especificidades subjetivas e simbólicas de cada docente, que por sua vez dentro do contexto escolar são trabalhos coletivamente, a fim de contemplar os resultados esperados por todos. Neste último caso específico, as imagens subjetivas e simbólicas da docência se agravam com o resultado ou fruto imaterial desse trabalho.

Soratto (2006) traz uma discussão muito significativa sobre a escola como uma “organização multiprofissional”. Para o autor o cotidiano das instituições de ensino é repleto de profissionais, assim como os docentes, com funções distintas numa mesma organização, ou seja, um desenvolvimento do trabalho voltado para o ensino, alguns

mais diretamente que outros. Embora realizem atividades na escola, há uma distinção entre um conjunto de tarefas assinaladas pelo autor como as de “função-meio” e as “função-fim”.

No caso da escola, a sua missão ou objetivo é educar. O grupo de profissionais que está ligado oficialmente e reconhecidamente a essa missão – os professores – desempenham o que chamamos de “função-fim”. São eles que, em sala de aula, em contato direto com os clientes da instituição – os alunos – participam diretamente do processo de ensino-aprendizagem, construindo com o seu trabalho o próprio processo. O segundo grupo, os trabalhadores em “função-meio”, que nas escolas são funcionários ocupando as mais diferentes funções, também está ligado à realização do objetivo central da organização, mas de forma indireta. Realizam funções e atividades que fornecem a base, o terreno sobre o qual é possível realizar a meta principal da organização (SORATTO, 2009, p. 122).

Como forma de organização da escola essas atividades ou funções pré-definidas como direta ou indireta contribuem para uma maior distanciação das funções, ou mesmo tempo que criam barreiras nas identificações profissionais, na medida em que todas as atividades/funções são consideradas com relevantes para o processo de ensino, elas não são tratadas ou valorizadas na mesma intensidade.

As novas alternativas de organização do trabalho docente

As formas de valorização e desvalorizações das funções na escola foram citadas no discurso de um dos entrevistados⁴⁵, quando o docente deu ênfase à importância da incorporação da regência de classe para os docentes que realizam as “atividades fim”, ou seja, atividades diretamente ligadas ao aluno em sala de aula.

A regência é uma gratificação que a lei de nosso plano de carreira chama de Gratificação Pecuniária, que agente tem para efeito de diferenciar e, na verdade, para estimular o professor que está atuando cotidianamente em sala de aula nas escolas. No meu entendimento, a “atividade fim” é mais relevante que a “atividade meio”. A atividade meio é toda atividade que eu possa realizar que não seja na sala de aula ou que não tenha ligação direta com o ensino, por exemplo, se eu estou na secretaria no setor de protocolo, eu estou exercendo uma atividade meio, só que eu sou professor fora da sala de aula. Só que nós brigamos e insistimos pela regência porque ela diferencia os professores que estão na sala de aulas dos professores que não estão na sala de aula, ou até mesmo dos outros profissionais da instituição.

⁴⁵ A instituição foi campo empírico da minha tese de Doutorado em Ciências Sociais, intitulada “As relações de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos pelos/as docentes” pela Universidade Federal de Sergipe.

Sobre isso temos o exemplo do assessor pedagógico, ele não lida diretamente com a criança, o jovem ou com o adulto estudante, não lida diretamente com as questões da sala de aula, por isso a regência. A regência é um incentivo para o professor permanecer na sala de aula, para desenvolver seu trabalho, que nesse processo, com o seu aluno construa uma relação que possibilite a criatividade, a criticidade, o avanço, o crescimento desse aluno e o seu próprio crescimento porque nesse processo agente ensina a aprender e aprende ensinando (Docente, masculino, 39 anos, 02 filhos, mestre, 15 anos na rede estadual).

Assim, fica notória a concepção do docente em valorizar as funções que exercidas diretamente com os alunos, destacando a importância da conquista salarial para os que exercem a “atividade fim”. Embora também esteja exposta a falta de preocupações com os funcionários que compõem a equipe técnica da instituição e de apoio, os primeiros por se tratar de indicações da gestão pública e, os últimos por realizarem concursos públicos para esses cargos com salários inferiores. Em contrapartida, ao que foi destacado pelo docente, Soratto (2009) nas suas argumentações sobre as funções diretas ou indiretas nas escolas, admite que elas possuem especificidades fundamentais e importantes para a finalidade de “educar”, pois nesse processo a “função –fim” e “função-meio” se interligam para tornar no processo de organização escolar, todos os profissionais em educadores.

Essas perspectivas nos levaram a busca de compreender as novas formas de organização do trabalho escolar, partindo da profissionalização interativa do trabalho docente para chegar às novas dimensões de análises das atividades e das bases organizacionais da docência no Colégio Estadual Atheneu Sergipense – CEAS, durante o desenvolvimento de uma educação secundarista que de forma paulatina foi se readaptando as exigências de sua época.

Abordar as formas de organizações do trabalho docente do ensino médio se justifica pelo fato de que as práticas escolares e a formação docente obedecem a uma lógica histórico-política que se desenvolve no decorrer dos anos para suprir as necessidades sociais e econômicas do país, numa relação direta entre macro/micro, nacional/local e urbano/rural. O desenvolvimento de novas concepções pedagógicas para o processo de formação, qualificação e desenvolvimento do trabalho docente passou a fazer parte do debate político, introduzindo no cotidiano novas legislações que ampliaram as práticas escolares. Uma dessas primeiras reformulações foi à ampliação do currículo, na qual novas disciplinas foram instituídas, outras repensadas e

reformuladas. A ideia principal era criar um processo de rompimento com as práticas escolares tradicionais, a fim de atribuir novos sentidos e significados às práticas do trabalho docente.

O Colégio Estadual Atheneu Sergipense perpassou pelas várias reformas educacionais brasileiras com as chamadas de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971, 1982 e 1996). Embora a instituição com *status* social, construído historicamente pela tradição do alto nível intelectual dos seus docentes e os variados tipos de exames admissionais realizados pelos docentes e alunos, foi sendo diminuído com o impacto das reformas e reorganizações da prática docente.

Percebe-se que na atualidade o *status* social da instituição ainda permanece perante as demais instituições da rede estadual, em especial, no que se refere aos docentes. Contudo, na última década o Atheneu passou de “Centro de Excelência” para “Centro Experimental de Ensino” que se baseia na perspectiva da “tecnologia Empresarial Socio-educacional que reside na vivência dos princípios e conceitos que a norteiam por instrumentos de intervenção, da Pedagogia da Presença versus Educação pelo Trabalho e pela Delegação Planejada” (PPP, 2010, p.11).

A concepção de “Pedagogia da Presença” e “educação pelo trabalho planejado”, desenvolvida pelos/as docentes do Atheneu Sergipense busca uma prática escolar que aproxime cada vez mais os agentes da instituição através da relação tempo/espço, na medida em que as atividades docentes são ampliadas e planejadas integralmente. Para a implantação da proposta foi realizado um estudo das práticas escolares e do trabalho docente desenvolvido pela instituição, a fim de analisar o desenvolvimento coletivo e individual. Sobre esse processo, um dos entrevistados destacou que no primeiro momento foi realizada uma reunião de sensibilização, onde se colocou a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que interligasse com as ideias do “Centro Experimental de Ensino”. Foram priorizadas (dando importância para) questões como: onde estamos? Para onde queremos ir? E o que queremos alcançar? Para tanto foram “realizadas também reuniões por segmentos (docentes, alunos, pais e funcionários) para aplicação de questionários e realizadas reuniões com a comunidade escolar para apresentar os problemas detectados, discutir e coletar propostas, através da caixa de sugestão para elaboração das ações de curto, médio e longo prazo” (Equipe técnica, feminino, casada, 49 anos, 03 filhos, especialista, 17 anos na instituição).

Parte-se do pressuposto de que a instituição assegure aos alunos conhecimentos articulados e contextualizados, para estimular a autonomia, para adotar estratégias de ensino diversificadas, organizando os conteúdos de ensino em estudo interdisciplinares.

A ênfase das práticas escolares está no modo pelo qual as ações do trabalho docente são planejadas e articuladas para pensar o desenvolvimento amplo dos alunos, tendo como eixos centrais a concepção da presença efetiva dos docentes na instituição e a forma que a prática do trabalho docente é planejada. O espaço estrutural da instituição propicia essa interação maior na prática docente, pois o desenvolvimento e acompanhamento das ações coletivas passaram a ser permanentes e sistemáticas do cotidiano escolar.

Quando observamos a organização dos espaços educativos e administrativos do Atheneu Sergipense percebemos que há uma preocupação com os espaços de “atividades meio” como diretoria, gabinete da direção, coordenadoria de ensino, secretaria e Comitê Pedagógico estão localizados no Térreo e próximo da entrada da instituição. Quando questionados sobre esse aspecto, os/as profissionais desses setores comentaram que isso facilita o contato com as pessoas que não conhecem a instituição, bem como pela necessidade de adaptar o atendimento as pessoas portadoras de necessidades especiais, tanto visitantes quanto alunos/as. Os espaços para o desenvolvimento da “atividade-fim” são bem variados e disseminados por toda parte, com salas de aulas situadas no térreo e no primeiro andar, laboratórios de aulas práticas e outros espaços de socialização da instituição. Percebe-se, então, que a instituição tem como finalidade organizar seus espaços de atividades “fins” e “meios” para desenvolver o processo de ensino.

A existência dessas funções é vista pela instituição como um processo coletivo que ações a serem desenvolvidas, visto que os agentes partem do princípio de que todos transformam a organização escolar e as práticas escolares. A transmissão de conteúdos e saberes docentes previamente estruturados foram superados, a partir do desenvolvimento de situações educativas de experimentação no cotidiano. Do mesmo modo, os agentes desenvolvem relações na socialização que influenciam e são influenciados através das práticas cotidianas e rotinas estabelecidas na instituição.

A rotina descreve as obrigações pedagógicas dos docentes com suas aulas, mas também as demonstra os espaços/tempos de socialização entre professores/aluno,

professores/funcionários e professores/professores. No plano da organização, a relação tempo/espço tem contribuído para que os agentes escolares socializem e assimilem as normas e conhecimentos que constroem o eixo das relações humanas. Segundo Tardif e Lessard (2009), a organização das rotinas da escola parece remeter a um tempo social e coletivo na construção do trabalho escolar, tanto o dos alunos quanto o dos professores.

A rotina pode também ser considerada como uma construção das atividades sociais do dia-a-dia a partir das ações do consciente e do inconsciente, nas identificações e subjetividades que estão presente na dualidade (influenciar/ser influenciado)⁴⁶, visto que o tempo/espço escolar é pensado e construído para atingir seus objetivos (DIAS, 2011).

Tardif e Lessard (2009, p.69) desenvolvem uma ampla discussão sobre como o tempo escolar é construído. Para os autores, o tempo é pensado, inicialmente, “por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos”. Em outras palavras, essa forma de estruturação do tempo escolar é mais intensificada para os docentes, visto que os fluxos de aprendizagens dos alunos perpassam pela organização da atividade docente. No caso do Atheneu Sergipense, os docentes desenvolvem a perspectiva de ensino crítico, participativo e produtivo, sobretudo com *o desenvolvimento da capacidade de abstração e análise dos alunos, superando o conhecimento fragmentado e adquirindo uma aprendizagem abrangente e significativa*, como foi exposto por um dos entrevistados.

A partir de uma análise minuciosa no Projeto Político Pedagógico podemos identificar que para desenvolver essa perspectiva de ensino, a instituição aderiu à implantação da proposta de metodologia de ensino dos Centros Experimentais de Ensino, tendo como principal justificativa, o fato de que os métodos e procedimentos pedagógicos iriam suprir as especificidades da instituição.

A proposta propõe dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. A intencionalidade de uma

⁴⁶Giddens (2003) mostra, de forma clara, a estrutura e a dualidade (influenciar/ser influenciado) da sociedade – vemos também a escola como uma instituição que influencia –, no momento em que reflete sobre os aspectos rotinizadores do cotidiano, que se reporta à prevalência de determinadas formas de conduta sustentadas pela *segurança ontológica* (confiança que a realidade é o que parece ser).

nova organização curricular é exigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico (PPP, 2010, p.12).

Em termos de organização, a mudança curricular do Atheneu Sergipense foi pensada para desenvolver as competências e habilidades cognitivas e culturais para o desenvolvimento social e necessários ao mundo do trabalho⁴⁷. Fase às novas exigências colocadas pela LDB e pelos PCN do ensino médio, a reforma curricular da instituição atende os dois fatores primordiais expostos nas leis que são “as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (PCNEM, 2000, p. 06).

A reforma curricular do Atheneu Sergipense para a adequação a proposta de Centro Experimental de Ensino foi aprovada no Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº 020/2010. Sua estrutura obedece à Base Nacional Comum (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), mas possui mudanças significativas no que se refere à Parte Diversificada, estando dividida em Atividades Curriculares (Oficina de leitura e língua portuguesa; Oficina Ciências da natureza e matemática; Horário de estudo; Informática; Língua Estrangeira/Inglês) e Atividades Complementares (Tecnologia da Informação e da Comunicação; Iniciação Científica; Artes Cênicas; Prática desportiva; Oficinas de Temas Transversais).

Para o aluno, a organização curricular propõe obrigatoriamente 33 horas/aulas semanais, de disciplinas de Base Nacional Comum e Atividades Curriculares, bem como 8 horas/aulas de Atividades Complementares podendo optar entre as atividades ofertadas, no final o aluno somará 40 horas/aulas semanais, com o caráter integral. Em relação ao docente, a reforma curricular exigiu um maior investimento na formação continuada para o desenvolvimento de tais competências,

⁴⁷ As competências que são destacadas pela instituição são: “capacidade de abstração, do desenvolvimento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de propor várias alternativas para a solução de um problema, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se e da capacidade de buscar conhecimento” (PPP, 2010, p. 12).

bem como se fez necessário mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e na utilização de instrumentos tecnológicos modernos.

O resultado mais expressivo foi à seleção pública para docentes realizada pela Secretaria Estadual de Educação aberta a todos os docentes com vínculo efetivo para atuarem no Atheneu de forma integral. Nesta seleção, segundo a redação do edital/2011, os candidatos foram avaliados por Prova de Títulos (titulação, aperfeiçoamento, experiência de ensino e experiência em gestão escolar) e Prova Dissertativa (itens considerados na avaliação: apresentação, domínio de conteúdo, poder de síntese/objetividade e correção e propriedade da Linguagem), sendo aprovados no final do processo 18 mulheres e 08 homens que processualmente foram sendo convocados a partir das necessidades da instituição. O mais importante é que esses docentes passaram a trabalhar de forma integral na instituição para atender as demandas da organização curricular do Centro Experimental de Ensino dividida em Base Nacional Comum e Parte Diversificada/Atividades Curriculares e Complementares⁴⁸.

A dimensão de gênero na organização do trabalho docente

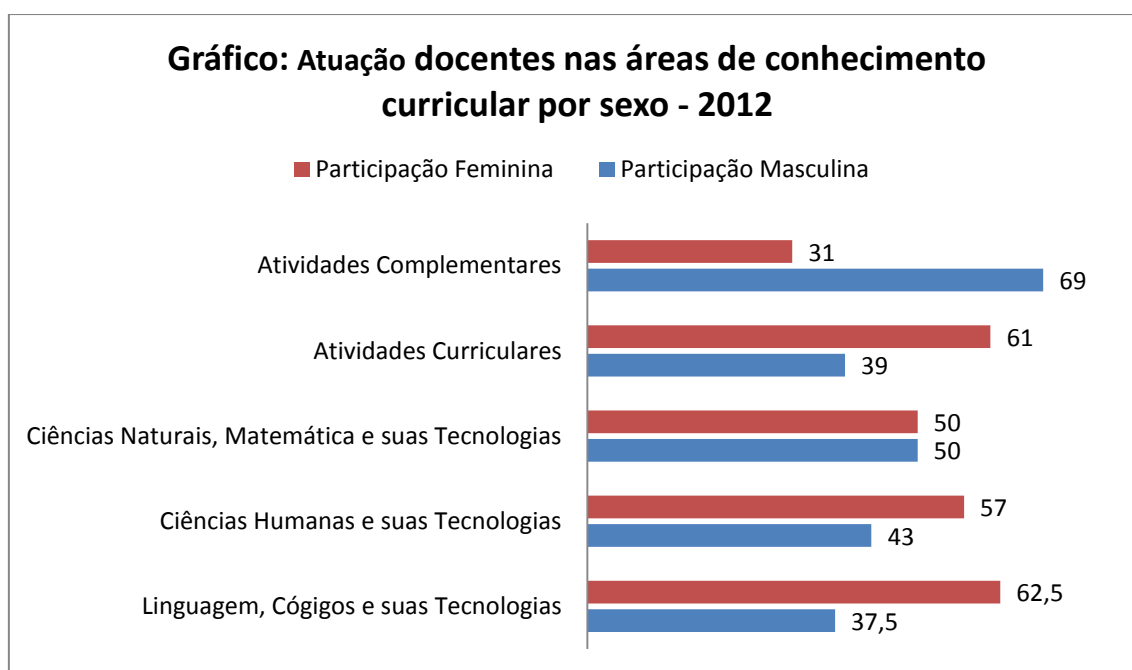
Nos momentos das observações realizadas no decorrer da pesquisa sobre a realidade escolar, as demonstrações e representações de gênero, foi possível observar e perceber que embora todos os docentes realizem interações com os alunos em suas aulas e nos corredores da instituição, as interações entre os docentes e funcionários são demarcadas pelo gênero, na medida em que nos Intervalos I, II e III proposto pela instituição, homens e mulheres se distanciam e se agrupam em alguns lugares determinados (como cantinas, mesas externas e corredores para os homens e sala de professores e copa para as mulheres). Quando questionados sobre esses aspectos, os docentes (homens e mulheres) justificam que são apenas identificações ou proximidades de interesses, sem diferenciações ou distanciamento de gênero.

Os dados da pesquisa foram relevantes para demonstrar a distribuição curricular e a atuação docente por sexo em sua totalidade, ampliando os dados dos questionários que não conseguimos aplicar com todos os docentes da instituição. As informações de lotação docente nos componentes disciplinares de 2012 expõem de

⁴⁸ A organização curricular baseia-se nos princípios das diretrizes da Resolução CEB/CNE nº 03/1998, na LDB nº 9.394/96 (Art. 22, 26, 27, 35 e 36), nos PCNEM's e nas disposições prescritas no Regimento Escolar.

forma mais exata a participação feminina e masculina, mostrando que houve em termos de porcentagem uma ampliação maior da participação feminina no componente curricular das Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas Química, Física, Matemática e Biologia com 50% de participação feminina e masculina. As pesquisas nacionais sobre a atuação docente apontada pelo IBGE tendem a mostrar uma separação entre as áreas humanas e exatas em relação à inserção/permanência das mulheres. No caso específico do Atheneu Sergipense essa equidade pode ser possível a partir dos processos seletivos, nos quais as mulheres se destacam a partir da qualificação, como é o caso na única docente entre todos os docentes a possuir o título de doutor em áreas exatas.

O gráfico 14 destaca a atuação docente entre todas as áreas do conhecimento trabalhadas na proposta do Centro Experimental de Ensino é de 52% feminina e 48% masculina nos componentes disciplinares da base nacional comum, bem como a atuação de 55% masculina e 45% feminina nos componentes de atividades curriculares e complementares. É importante destacar que no último caso a atuação masculina é superior pelo fato de que as mulheres são lotadas em disciplinas que possuem carga horária maior, atuando nas atividades complementares em menor intensidade.



Fonte: Gráfico elaborado a partir do quadro de distribuição de disciplinas e de horários do CEAS 2012.

Quanto à organização do ensino, a escola oferece o ensino médio regular (séries anuais) no turno diurno e a Educação Profissional na modalidade PROEJA⁴⁹ no turno noturno em parceria com o Governo do Estado. Em ambos os casos, a escola tem como finalidade “estimular a reconstrução do conhecimento e mobilizar o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas” (PPP, 2010, p. 14), tendo como base um trabalho pedagógico que crie espaços de relação direta entre teoria e prática, a partir das experiências e significados dos alunos.

O trabalho docente é organizado a partir das metas e ações do Projeto Político Pedagógico, que tem com objetivo unificar todas as práticas escolares desenvolvidas nos componentes curriculares a atividades complementares, as perspectivas de acompanhamento, de avaliação e matrizes teóricas seguidas, bem com as formas de gestão do trabalho pedagógico⁵⁰. Tal organização expressa à forma de reestruturação do trabalho docente a partir das ações desenvolvidas no Centro de Experimental de Ensino, ou seja, uma organização escolar pautada na relação tempo/espaço, nas tarefas desenvolvidas, nas rotinas cotidianas, nas situações de trabalho, nos instrumentos de trabalho e nas relações coletivas de trabalho. Enfim, um conjunto de ações que ampliam/dificultam as condições de realização do trabalho independente do sexo do trabalhador.

Embora os/as docentes do Atheneu Sergipense desenvolvam seu trabalho em tempo integral, a qualidade do trabalho está intimamente ligada às variações estruturais da docência como as disciplinas, as turmas e quantidades de alunos, o tempo das atividades realizadas dentro e fora da escola, as atividades administrativas que realizam e participam, o processo contínuo de qualificação e o papel de desenvolve na família tendem a dificultar o desenvolvimento do trabalho docente. Entre as variáveis citadas, o número de alunos por turma foi o mais apontado pelos/as docentes nos

⁴⁹**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁵⁰Neste sentido, a proposta pedagógica contem os seguintes indicativos: contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; incorporar uma metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa e a autonomia; promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos; promover a valorização da leitura em todos os campos do saber; fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes; promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; promover a avaliação da aprendizagem como um processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes (PPP, 2010, p. 15).

momentos das entrevistas como uma das maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho. Os exemplos a seguir retratam esse aspecto:

O número de aluno dificulta sem dúvida o trabalho. Você pode sim desenvolver o trabalho, mas se o número de alunos fosse menor, é indiscutível que você faria melhor. Dentro de sala se faz necessário um número menor de alunos. Quanto menor for o número de alunos, maior a probabilidade de o professor trabalhar as individualidades, trabalhar a heterogeneidade da escola, a fim de sair do homogêneo, apesar de que no ensino médio o docente engloba mais os conteúdos, visto que os alunos já estão com mentes mais elevadas, mais maduras. A gente encontra no âmbito da escola pública alunos com defasagem série/idade, dando chance de você englobar os conteúdos e fazer um trabalho, ainda que não seja individual, um trabalho direcionado, por eles já possuírem uma capacidade de percepção, auto-aprendizagem, autorreflexão, de administrar o seu próprio estudo, ou seja, de forma autônoma ele busca também aprendizagem. E aí o professor dentro deste contexto acaba sendo um mediador porque dentro do ensino médio de hoje a função mesmo do docente é mediar o ensino. (Professora, solteira, 46 anos, 02 filhos, mestre).

O número de alunos nas turmas dificulta bastante, principalmente, porque eu sou um professor gosto do que faço e acredito no que faço. O número alto de aluno torna o trabalho do professor mais difícil, em especial, quando trabalhamos produção textual, mais diretamente com redações e Língua Portuguesa, no qual tenho o hábito de acompanhar aluno por aluno, e quando o número é muito grande, como por exemplo, de 40 a 50 alunos por turma que é a nossa realidade, dificulta o processo de acompanhamento das atividades. Nesse processo, acabo levando várias atividades para casa, que por sua vez não consigo dar a atenção que gostaria para meus filhos. O tempo de meu lazer fica de certa forma, prejudicado também, na medida em que deixo de sair com meus filhos e esposa para realizar esse trabalho minucioso de orientação (professor, 42 anos, casado, 03 filhos, especialista).

A confirmação do excesso de alunos nas turmas do ensino médio reconfigura os lugares e os papéis de homens e mulheres na docência, visto que por um lado precede-se a necessidade de trabalhar mais as especificidades dos alunos, em turmas cada vez mais heterogêneas, e por outro o rompimento dos espaços de realização das atividades docentes, configurando em prejuízos na articulação da relação trabalho/família. Os/as docentes com quem conversamos – nos intervalos e em entrevistas – identificam nas formas de organização cotidiana da escola, diferentes fatores que facilitam o trabalho de equipe e fatores que dificultam essa colaboração íntima entre o professor/alunos e também, entre os próprios professores. Nesta linha de reflexão, os autores Tardif e Lessard (2009) mostram as principais contribuições da

escola e das salas de aulas para a compreensão dos estudos do trabalho docente, visto que para eles,

A escola e a classe aparecem como espaços sociais já ordenados, organizados, estruturados, controlados, nos quais os professores dispõem sempre de alguns recursos e dispositivos organizacionais que servem, ao mesmo tempo, para enquadrar, orientar e facilitar (em certa medida) seu trabalho, mas que exigem, igualmente, por sua vez, intervenções constantes para se manterem e se renovarem. Em outros termos, a escola e a classe são, ao mesmo tempo, organizações de trabalho estáveis assentadas em normas e controles institucionais, como também em interações entre os professores e os alunos, entre os professores e os outros atores do cotidiano, a começar pelos colegas (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 190-91).

O trabalho docente está intimamente ligado às formas organizacionais da escola e o processo interativo dela, numa relação direta entre as normas institucionais e as interações entre os agentes. O que os autores destacam nessa relação é que a organização do trabalho docente nasce do “material humano”, ou seja, o objeto do trabalho está nas “interações”, que por sua vez, condicionam as “ações” dos/as docentes no cotidiano das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores organizacionais e as ações interativas da docência transformam as identidades dos trabalhadores a partir das influências tanto internas quanto externas do trabalho escolar, na medida em que há uma forte dimensão interativa no trabalho e o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de adaptar-se rapidamente aos espaços de interações, desenvolver o caráter normativo das ações da escola e o papel da linguagem simbólica nas situações escolares, a responsabilidade profissional do professor perante os agentes escolares e as mais variadas tarefas elaboradas e desenvolvidas de forma interligadas. Tais habilidades tornam o trabalho docente mais fluido, dinâmico, fragmentado a partir das interações, refletindo diretamente as identificações dos/as docentes.

Os/as docentes cotidianamente experimentam um conjunto de fatores e desafios das novas configurações da escola, que testam as habilidades e competências do saber-fazer docente. Neste sentido, a problemática das identidades dos trabalhadores está articulada na dinâmica da construção e desconstrução relativas às mudanças

estruturais da escola. Segundo Batista e Codo (2006, p. 61), uma dessas mudanças diz respeito à identidade de gênero, visto que sobre a categoria “gênero e trabalho” as suas pesquisas mostram “um aumento gradual e significativo da participação de homens em uma profissão até então feminina” e que há um processo de “desfeminização” da atividade docente⁵¹. Na verdade, os autores chamam nossa atenção para o descompasso existente entre as mudanças na identidade de gênero e as características presentes na atividade docente.

Neste sentido, pensamos a escola como um espaço de organização do trabalho docente porque ela exerce influência e, muitas vezes, causa certo impacto sobre a docência. Nosso propósito foi mostrar como no decorrer de sua história o Colégio Atheneu Sergipense passou a organizar/reorganizar suas práticas escolares e quais transformações no trabalho desenvolvido pelo docente a partir da descrição ampla da sua forma de organização escolar, destacando os impactos significativos sobre o trabalho docente e sobre o trabalhador. Percebe-se que a escola possui uma organização interna com relações humanas, que dita às ações dos agentes e condicionam o trabalho docente, implicando nas formas de inserção, ascensão, qualificação e o próprio significado do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/06/2012.

BRASIL, Projeto Político Pedagógico, **CEMAS**, 2010.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. MEC, 2010.

⁵¹Sobre a relação entre identidade de gênero e trabalho, os autores mostram que a profissão não tem sexo predefinido porque é um construto das relações sociais, e que os “processos de *feminização* e *masculinização* das profissões podem suceder-se ao longo da história, exigindo dos pesquisadores a descoberta e a reconstrução, em cada caso particular, de relações entre identidade de gênero e exercício das profissões, tanto como a articulação desses processos com mudanças de índole estrutural na sociedade” (BATISTA & CODO, 2006, p. 61).

DIAS, Alfrancio Ferreira Dias. Mercado de trabalho, cadeias produtivas e relações desubcontratação: o caso da profissão docente em Sergipe. **In: Anais do XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades.** Salvador: UFBA, 2011, pp. 01-22.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIDDENS, Antony. **A Constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MINÁYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SORATTO, Lúcia. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho.** 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE FÍSICA E QUÍMICA EM ITABAIANA/SE

Alan Walerry dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
a.walerry.s@bol.com.br

Gidarley Santana Rodrigues
Universidade Federal de Sergipe
gidarley@hotmail.com

Jacqueline Lima da Silva
Universidade Federal de Sergipe
jacqueline.ls@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O reconhecimento do papel central da Ciência na formação do cidadão tem levado diversos pesquisadores a investigarem o Ensino das disciplinas ligadas às Ciências, em particular Física e Química. Seja pelo motivo das disciplinas anteriormente citadas fazerem parte da área científica que tornam-se imprescindível ao desenvolvimento tecnológico, quer seja pelo fato do ensino da química e da física se tratar de um ensino muitas vezes abstrato e sem significação devido, às vezes, as condições de trabalho dos docentes.

Ao longo dos anos, diversas foram as reflexões realizadas no tocante às condições do trabalho docente em Química e em Física. Todos esses estudos deram origem a um processo de transformação na área.

Ao analisarmos historicamente o Ensino de Ciências na sociedade Brasileira, podemos constatar que as concepções pedagógicas e/ou tendências estão relacionadas ao momento político e econômico em que elas se deram. Essas mudanças fizeram com que o ensino de Química e Física no decorrer dos anos, passasse por inúmeras transformações.

Atualmente, se concebe a existência, em particular, de abordagens para o Ensino de Ciências no Brasil, que resultam de diferentes teorias e concepções, tais como o Modelo CTS. O período de mudanças e reflexões foi um marco bastante importante para o ensino da Física e da Química, mas sabemos que ainda muita coisa precisa ser mudada. Um dos principais desafios para Educação Básica é sem dúvida, as condições de trabalho do docente, realidade também observada entre os professores de Química e Física.

Neste sentido, o problema da nossa pesquisa reside na investigação da precária situação de trabalho e toma como eixo norteador as condições de execução dos serviços por parte dos professores de Química e de Física em Itabaiana.

Serão ideais as condições de trabalho dos professores? Mais precisamente, será adequada a situação profissional dos docentes de Química e Física em Itabaiana?

Pretendeu-se com este trabalho investigar as condições do trabalho pedagógico em Química e Física, pois urge a necessidade de se conhecer a real situação de trabalho dos docentes que atuam nessa área no município de Itabaiana. Outro motivo pelo qual decidiu-se desenvolver o estudo é o fato de também sermos professores de Química e de Física e compartilhar da conjuntura pela qual a educação passa.

Percebe-se que o trabalho docente, em geral, é dificultado, na maioria das vezes, por inúmeros fatores, como a falta de recursos materiais, recurso físico inadequado, elevada jornada de trabalho, entre outros.

Neste sentido, é pertinente destacar que as condições de trabalho em Itabaiana e as questões pedagógicas, fatores que limitam e mais interferem na atuação dos professores, necessitam ser identificadas e analisadas. Buscando, assim, um entendimento de como este profissional está atuando, para que possam buscar alternativas, promover mudanças e refletir sobre o que ocorre em sua prática pedagógica.

O presente trabalho tem como objetivo diagnosticar e analisar as condições de trabalho dos professores de Física e Química que lecionam no município de Itabaiana.

1. Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa tomou como objeto de estudo 07 educadores – sendo 04 de Química e 03 de Física - dos sete, 05 são da rede Pública e 02 da Rede Privada de Ensino.

Para coleta de dados, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas. Optamos em utilizar como instrumento de dados para nossa pesquisa a entrevista com perguntas abertas por esse método, segundo Fachin (2006), oferecer condições ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que está se questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com essas respostas, pode-se detectar melhor a amplitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação.

Quanto à modalidade de pesquisa adotada para realizar este estudo, optou-se pelo estudo de caso. Essa opção permitiu investigar o problema da pesquisa, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda.

Optamos por entrevistar os agentes acima citados com o objetivo de confrontar opiniões e traçar um perfil sobre as condições de trabalho dos docentes de Química e Física.

A escolha dos professores para efetivação das entrevistas se deu por compatibilidade de horário, disponibilidade de tempo e aceitação dos mesmos para com a pesquisa. Entrevistou-se 70% dos docentes em relação ao total de professores de Química e Física dos estabelecimentos visitados.

As entrevistas foram de natureza individual e sigilosa junto aos professores.

2. Fundamentação teórica

A base teórica perpassa pelos estudos de Ricardo Antunes & Giovanni Alves, Nelson Piletti, Marcos Garcia Neira e Nelson Dacio Tomazi dentre outros. Os autores acima citados tratam do mundo do trabalho em alguns casos, enfatizam o trabalho docente.

Iniciamos nossa discussão fundamentados nas contribuições de Ricardo Antunes e Giovanni Alves que trabalham a idéia de precarização em uma escala mais ampla, partindo da precariedade das profissões como um todo.

Antunes (1995 e 1999) afirma que a classe trabalhadora compreende a totalidade dos assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção. De acordo com o autor a classe trabalhadora vem presenciando um processo multiforme, cujas principais tendências são: sua diminuição e a desregulamentação das relações de trabalho.

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturam por meio de empregos formais. (ANTUNES e ALVES, 2004).

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno denominado pelos autores de precarização das relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, tendo maior relevância o aumento significativo no número de trabalhadores terceirizados, subcontratado ou outras formas assemelhadas, bem como o aumento do trabalho feminino.

Há, entretanto, contrariamente à tendência anteriormente apontada, outra muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontrados, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala mundial. (ANTUNES e ALVES, 2004).

Há uma outra tendência de enorme significado no mundo do trabalho contemporâneo: trata-se do aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países (...), que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo de trabalho part time, precarizado e desregulamentado. (ANTUNES e ALVES, 2004).

Outra mudança que merece destaque é a significativa expansão dos assalariados médios no setor de serviços.

É perceptível também, particularmente nas últimas décadas do século XX, uma significativa expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”, que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização. (ANTUNES e ALVES, 2004).

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério.

A precarização do trabalho docente pode ser encarada como uma nova fase da trajetória da vida profissional dos professores no Brasil, que historicamente apresenta dificuldades.

A atividade docente, em sua origem, foi desenvolvida por vários grupos sociais, leigos e religiosos. Quando o Estado tomou a seu cargo a instituição escolar na metade do século XVII, deu-se a profissionalização docente, havendo a monopolização deste domínio por um grupo de profissionais, conhecido como processo de funcionalização da profissão docente (NÓVOA, 1991).

Vejamos alguns elementos definidores das condições em que os professores vêm realizando o seu trabalho nas últimas décadas: Política educacional descomprometida com a educação de qualidade para todos; Baixos salários; Separação entre concepção e execução da prática educacional e desvalorização dos professores; Precariedade da formação inicial e ausência da formação continuada; Autoritarismo na gestão da escola e na implantação das mudanças educacionais; Deterioração das condições de trabalho e desestímulo a ação docente; Jornada de trabalho não contempla as necessidades dos professores e reforça o trabalho individual; Carreira docente inadequada, longe da realidade de trabalho.

3. Resultados e discussão

A situação docente no Brasil caracteriza-se historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas referente às questões sócio-culturais, verifica-se claramente que a idade média dos professores que atuam nos estabelecimentos analisados é de 30,5 anos para os docentes da rede pública e 36,7 anos para rede privada de ensino. Observa-se também que os educadores das escolas particulares possuem maior tempo de carreira (14 anos) em relação ao tempo médio dos professores das escolas públicas (6,2 anos).

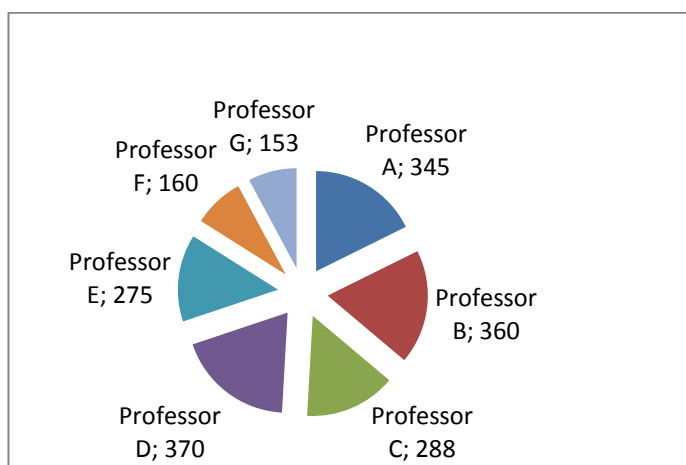
Quanto ao sexo, 05 docentes são do sexo masculino e 02 do feminino. Historicamente, o trabalho docente, como tal, nasceu e se desenvolveu como um trabalho masculino, pois as mulheres deviam se limitar às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos. O papel de educadoras sempre lhes foi reservado, mas restrito ao espaço familiar.

Quanto ao desenvolvimento das atividades profissionais, 100% dos educadores não exercem outra atividade remunerada além do magistério, atuando 71% nas duas esferas de ensino, isto é, pública e particular, lecionando a maioria, 85,7%, exclusivamente Química e 100% lecionam Física exclusivamente. Em relação a seu ingresso na docência, verificamos que 85,7% tiveram acesso ao emprego por meio de um contrato. Segundo Antunes & Alves há uma tendência muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontrados, ente tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala mundial.

Quanto à satisfação profissional, 100% dos professores entrevistados encontram-se insatisfeitos. Essa insatisfação deve-se aos baixos salários, às condições físicas e materiais, tamanho das turmas, carga horária de trabalho, recursos didáticos insuficientes e/ou inadequados entre outras dificuldades enfrentadas ao longo da profissão. Em decorrência da insatisfação com os baixos salários recebidos, os professores para garantirem sua sobrevivência, tem se submetido a uma exaustiva carga horária. A maioria trabalha durante os três turnos, preenchendo os horários, normalmente, em mais de uma escola.

Em relação à infra-estrutura muitos dos profissionais de educação trabalham em escolas sem biblioteca, em estabelecimentos sem laboratório de informática e não contam com laboratórios de ciências. Na análise das entrevistas obtivemos uma comprovação de que, na maioria das vezes, os professores estão sobrecarregados de trabalho. E essa situação é mais grave para as mulheres, 28,6% dos entrevistados, pois além do trabalho da escola, elas ainda têm os afazeres domésticos para realizarem. Entre os 07 professores selecionados para a entrevista, identificamos que a maioria leciona em mais de 09 turmas, tendo em média 35 alunos por turma, ou seja, atendem em média 308 alunos por semana.

Gráfico 01: Número de alunos, em média, atendidos por cada professor.



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Segundo a Conferência Unesco / OIT, o número adequado de alunos por classe deve situar-se por volta de 20 a 30 alunos no máximo por turma. Em nossa pesquisa verificou-se uma queixa muito grande do corpo docente sobre esse aspecto. Não raro, o número de alunos por classe ultrapassa a 40 alunos.

Constatamos a ausência de laboratórios na maioria dos estabelecimentos analisados. As dificuldades mais citadas pelos professores entrevistados para a realização de aulas práticas são falta de reagentes e vidrarias, falta de roteiros e falta de tempo para preparar a aula. Sabemos que a experimentação tem função pedagógica, a qual por si só não soluciona o problema de ensino-aprendizagem em Ciências – Química e Física – porém conduz à formação de conceitos e estabelecimentos de princípios, levando o aluno a um preparo autêntico.

Questionados a respeito da qualidade e da quantidade de materiais didático disponíveis nas escolas, os docentes disseram que o acervo bibliográfico disponível no local, frequentemente, é em número insuficiente e muitas vezes desatualizado.

Quanto ao uso dos computadores e acesso a internet, verificou-se que em 04 estabelecimentos os equipamentos não estão disponíveis para alunos.

Observa-se que 100% dos professores entrevistados são diplomados pela Universidade Federal de Sergipe, com graduações específicas em Química e Física Licenciatura.

Verifica-se por meio deste dado, que a UFS desempenha um papel primordial na formação e, conseqüentemente, na vida profissional dos professores, já que torna-se a única formadora de docentes na área da Física e a primeira Instituição de Ensino Superior a graduar licenciados em Química no estado de Sergipe. Analisando as respostas obtidas por meio das entrevistas, podemos de certa forma afirmar que algumas das práticas desempenhadas pelos docentes têm fundamentos adquiridos durante a graduação. As metodologias empregadas por todos os professores entrevistados se assemelham entre si. Fazendo a análise de alguns aspectos referentes às práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes pode-se notar que, desde a elaboração das aulas até a aplicação das provas, tudo acontece baseado no Modelo Tradicional de Ensino, ou seja, na transmissão-recepção de conteúdos.

Em termos de realização de cursos de Pós-Graduação, podemos observar que a maioria dos entrevistados (80,5%) fez ou está fazendo algum curso.

Questionados acerca da utilização de algum livro didático, os professores entrevistados forneceram as seguintes respostas:

Tabela 01: Livro didático utilizado e forma de utilização.

Professor	Livro didático utilizado	Forma de utilização
A, B	Usberco e Salvador	Livro texto para as aulas.
C, D	Ricardo Feltre	Utilizo para fazer meus resumos e retiro dele os exercícios.
		Utilizo como livro texto, retiro dele resumos e exercícios.
E, F	Ramalho	Para preparar as aulas

		e exercícios.
--	--	---------------

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Observa-se que a maioria adota livros tradicionais, os quais apresentam uma concepção distorcida ou inadequada para o termo contextualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo nos permite propor algumas considerações a respeito das atuais condições de trabalho dos docentes de Química e Física em alguns estabelecimentos de ensino situados em Itabaiana.

As diretrizes apresentadas a seguir correspondem às idéias geradas a partir do trabalho de análise e interpretação dos dados coletados, de revisão da literatura e da experiência adquirida durante o exercício da docência.

A partir das considerações citadas, percebe-se que o Ensino de Física e de Química encontram-se precarizados seja por insuficiência de materiais e equipamentos, seja pela formação deficiente, seja pela longa jornada de trabalho a qual o professorado está submetido, ou seja, pelo desprestígio da classe docente, não esquecendo os baixos salários recebidos.

A qualidade do trabalho do professor está vinculada a uma série de condições, tais como: tamanho das turmas a que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola e local próprio para reuniões de estudo.

A remuneração dos professores é outro ponto essencial. O professor bem remunerado pode realizar um trabalho melhor por várias razões: não precisa acumular horas excessivas de trabalho, nem dispersar energia atendendo a escolas diferentes; pode se concentrar mais, ter melhor conhecimento dos seus alunos, ter mais tempo e disposição para dedicar-se tanto à preparação das aulas quanto à correção dos trabalhos individuais dos alunos. Um bom salário melhora a auto-estima, a aquisição materiais de aperfeiçoamento profissional, além de lhe possibilitar o acesso a bens culturais.

A equipe gestora precisa assumir o compromisso de reivindicar, junto ao poder público, as condições de desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas

escolas, muitas vezes comprometido por questões vinculadas ao órgão central, ou seja, às secretarias de educação.

Os professores trabalham muitas vezes em uma estrutura de organização escolar, que não permite um trabalho compartilhado com os colegas, não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, ampliar a jornada de trabalho como forma de aumentar os seus rendimentos.

É preciso que haja uma real valorização dos profissionais da educação, com estruturação das carreiras, garantia de salários dignos, formação continuada, número adequado de alunos por sala de aula.

Alcançar uma boa qualidade na educação é um dos maiores desafios que o país enfrenta. Para obtermos bons resultados nesse campo é fundamental, entre outras coisas, avançarmos na melhoria das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação. Estamos aqui falando de uma real valorização destes profissionais, materializada na estruturação das carreiras; na garantia de salários dignos; na garantia de jornadas compatíveis com a necessidade de tempo para pesquisa, estudo e planejamento do trabalho; no acesso a programas de formação continuada e aperfeiçoamento; na garantia de um número adequado de alunos por turmas; na adequação e estruturação física dos espaços de trabalho; na garantia de uma gestão participativa da escola e na autonomia didático-pedagógica para realização de seu trabalho.

No entanto, essa não é a perspectiva daqueles que hoje implementam as políticas educacionais no Brasil. Prevalece a idéia de que a educação deve seguir os princípios do mercado, baseada na competição e na meritocracia. Dessa forma, os profissionais são vistos apenas como um componente de um processo de produção, e não como sujeitos de uma ação que deveria ser organizada e gerida para a garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 14724**: Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. São Paulo: Editora Plano, 2002.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOULART, I. B. A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

INEP. Disponível em: <HTTP:// www.inep.gov.br>. Acesso em 29 jun.2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula**: Conversando sobre a prática. São Paulo: Ed. Phorte, 2004.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª Ed. Portugal: Editora Porto, 1999.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 14ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ed. Ática, 1990, p. 123-134.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira**: Estrutura, Administração e Legislação. 2ª Ed. São Paulo: Editora Atual, 2003.

SCHNETZLER, Roseli P. **Concepções e Alertas sobre a Formação Continuada de Professores de Química**, 2002. Disponível em: < [HTTP://qnesc.sbq.org.br](http://qnesc.sbq.org.br)>. Acesso em 08 de jul.2012.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação**: A Revolução Necessária. São Paulo: Editora Vozes,1992.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ed. Atual, 1997.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Marcela Santos de Almeida
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
cecelabioalmeida@hotmail.com

Sarah Suely Nascimento Fonseca
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
sarahsuelyfonseca@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O tema sobre currículo escolar é uma questão de grande importância aos estudos sobre formação docente e políticas educacionais. Conforme, Soares (2003) o currículo tem um papel fundamental na transformação do sistema educacional, devido às relações de poder que envolve o conhecimento e o currículo.

Já com relação à formação de professores, o governo brasileiro tem investido em vários projetos de reforma educacional, baseados em organizações internacionais, como a UNESCO (CERISARA, 2002; JACOMELI, 2004). Mas, a educação muitas vezes é tratada como uma mercadoria conforme algumas políticas públicas competitivas que há no mercado.

De acordo com Soares (2003) a educação do país tem sido influenciada por determinações internacionais. Essas organizações apresentam um pensamento único que exige dos professores que sejam profissionais mais flexíveis, polivalentes e eficientes. Com isso, os projetos de Estado com políticas neoliberais que atuam na concentração de riquezas de poucos e no empobrecimento de muitos se refletem em valorização da prática e no descrédito do embasamento teórico.

Segundo Freitas (1999) as políticas educacionais neoliberais e as reformas educativas compõem elementos facilitadores importantes dos processos de acumulação capitalista, que se refletem na realização de reformas no âmbito da escola e da Educação Básica. No entanto, as políticas educacionais e as reformas curriculares deveriam

centrar na disseminação do conhecimento e em propostas para a melhoria da educação, e não na manutenção do poder num sentido vertical (SOARES, 2003).

Para Jacomeli (2004) a sociedade capitalista, sob a influência da globalização, tem mostrado que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O conhecimento precisa abranger novos currículos escolares, ou seja, os conteúdos ministrados devem passar por um processo de adaptação as novas políticas sociais, econômicas e culturais da sociedade capitalista que se vive. Assim, “A educação pública e o Estado são palcos sociais nos quais as lutas pela apropriação do conhecimento entre classes sociais estão em permanente conflito [...]” (BRASIL; LOIOLA; TASSIGNY, 2011, p. 222).

Diante desse contexto, objetiva-se nesse trabalho refletir sobre o currículo escolar no contexto das políticas publica para a formação docente. Levando em consideração esse objetivo, surgiu o seguinte questionamento: as políticas de formação de professores pode influenciar a organização do currículo escolar?

Nesse sentido, acredita-se que estudos sobre as políticas de formação de professores podem contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica que dê conta das novas formas de organização do currículo escolar.

1. Currículo escolar e as políticas públicas

Pretende-se nesse tópico discutir sobre currículo e sua relação com as políticas públicas. Então, a temática sobre currículo tem sido alvo de diversos debates nas últimas décadas, emergindo discussões de autores sobre currículo e políticas públicas, conceito de currículo e construção de currículo, tais como Sacristán (2000); Groenwald e Nunes, 2007; Assumpção, Cabral, Muniz; Pessoa (2008); e Brasil, Loiola e Tassigny (2011).

O currículo pode nortear as características da escola que pode sofrer influência do mercado. Assim, tanto a escola como o currículo sofrem com as exigências do mercado, pois, sabe-se que a globalização provoca transformações em todos os âmbitos da sociedade com a intenção de atender as políticas públicas (BRASIL; LOIOLA; TASSIGNY, 2011).

A conjuntura mundial voltada para a privatização qualifica a escola como inadequada para atender as exigências da sociedade capitalista. Desse modo, a crise na educação é percebida devido à baixa qualificação de professores e gestores, ineficácia na forma de avaliação, erros conceituais nos livros didáticos, e conseqüentemente, no currículo escolar (BRASIL; LOIOLA; TASSIGNY, 2011).

Tal realidade aponta alguns conceitos de currículo. Groenwald e Nunes (2007) afirmam que “A palavra currículo se origina do latim *curriculum* e significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas”. A partir dessa significação Assumpção et al (2008), comentam que ao longo da história do currículo

[...] alguns pensadores da educação interpretaram o termo como um percurso a ser trilhado pelo aluno no processo educativo vivenciado no interior da escola. Assim, etimologicamente a compreensão foi sendo construída em torno da idéia de que o currículo é o conteúdo apresentado para estudo, prescrito para ser ensinado de forma seqüenciada a uma classe de educandos (visão original). (p.12)

Sacristán (2000) comenta que o currículo é um instrumento de formação profissional para os professores. Desse modo, quando o professor faz um planejamento do currículo, o mesmo planeja a prática pedagógica. Assim, o currículo não pode ser somente considerado como um conjunto de disciplinas com saberes específicos a serem transmitidos.

Para Andrade (2006), o conceito de currículo se amplia a partir da teoria pós-crítica, o que permite pensá-lo como artefato cultural que se produz como uma ação contínua, pois, epistemologicamente é um saber progressivo e inacabado. Por isso, o currículo escolar está relacionado com a ação pedagógica que se concretiza na aprendizagem dos alunos (GROENWALD e NUNES, 2007). Deste modo, o currículo e a educação escolar são considerados como espaços diretamente influenciados por relações de poder e políticas culturais.

Como as atividades de dentro ou fora da sala de aula contribuem para o desenvolvimento dos alunos, o currículo escolar vai além de uma simples grade de matérias que contém uma lista de conteúdos. De acordo com Groenwald e Nunes (2007),

Através do currículo escolar, realiza-se a difusão do conhecimento científico, adquirido pela sociedade. Em seu funcionamento deve estar presente a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade a que se

destina, atribuindo, dessa forma, significado aos conhecimentos e saberes trabalhados na escola (p.100).

A partir dessas discussões, percebe-se que o currículo escolar tem uma importância fundamental na construção do papel social da escola. Conforme Abreu (2002) o processo de construção do currículo escolar, a partir da seleção e da organização do conhecimento, não é um processo neutro. Desse modo, é resultado de um processo complexo de relações de poder e de interesse em um determinado contexto socio-histórico.

A partir dos referenciais discutidos, entende-se que o currículo é muito mais que uma ferramenta para poder guiar a ação docente. O currículo é construído no cotidiano do contexto escolar, além de ser importante para o planejamento do professor.

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola tem hoje como fonte de orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sabe-se que os PCN são propostas curriculares de orientação para o professor poder desenvolver os conteúdos abordados em sala de aula (LOPES, GOMES e LIMA, 2008). Então, o papel dos PCN seria, além disso, de “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...]” (BRASIL, 1997, p.13).

Os PCN fazem parte de um conjunto de atitudes e estratégias de que demonstram reforma do Estado no campo educacional. Tais reformas atendiam de um lado aos anseios dos movimentos sociais, como da sociedade brasileira, pela ampliação de vagas nas escolas e pela qualidade na educação no sentido da democratização da educação, mas, também, para atender às imposições organizacionais do capitalismo (COSATA; BRABO, 2010).

Com base em Sacristán (2000), é possível observar que as ideias que perpassam os Parâmetros Curriculares Nacionais, não se dão ao mero acaso, mas num processo de construção de

[...] uma educação cada vez mais globalizadora [...] como ideologia dominante pelas leis e regulações administrativas básicas que ordenam todo o sistema educativo, instalando desde o plano da legalidade essa mentalidade de ‘atenção total’ ao aluno nos próprios mecanismos da regulação do sistema por parte da administração educativa (p.57).

Nesta breve consideração sobre os PCN foi possível observar a importância de se contextualizar este documento, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental são considerados um exemplo de gestão de políticas curriculares oficiais globais. Assim, percebe-se que a construção do currículo escolar faz parte do processo de formação docente.

2. Formação docente e políticas públicas

Pretende-se nesse tópico discutir a respeito das políticas de formação dos professores e sua relação com o currículo. Questões sobre políticas públicas e formação docente têm sido muito debatidas atualmente (CERISARA, 2002; JACOMELI, 2004; MALANCHEN; VIEIRA, 2006). Então, apesar da Constituição Federal definir a educação como um direito de todos, observa-se programas e políticas públicas que não valorizam a qualificação docente (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010).

As reformas educacionais brasileiras foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO (CERISARA, 2002; JACOMELI, 2004; MALANCHEN; VIEIRA, 2006). Então, essas reformas se refletem numa sociedade que a todo o momento sofre mudanças na conjuntura do país.

Malanchen e Vieira (2006) afirmam que a formação de professores pode ser tratada como elemento impulsionador e realizador de reformas educacionais, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola e da sociedade. Essas reformas postas em prática partem das mudanças econômicas impostas pela globalização que exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado (MALANCHEN; VIEIRA, 2006; BRASIL; LOIOLA; TASSIGNY, 2011).

Para Jordão (2005, p.1) “Questões de formação de professores tem ocupado um lugar de destaque nas discussões políticas e educacionais brasileiras, sendo alvo de muitas investigações científicas”. Dentre essas pesquisas, pode-se citar Nogueira (2003) que discorre sobre as políticas educacionais afirmando que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (p. 22).

Com isso, as políticas públicas têm contribuído para o processo de naturalização da exclusão, pois a lógica neoliberal do mercado direciona toda tomada de decisão para as relações de competição (PEREIRA, 2006; PEREIRA 2009; e FRIEDRICH et al, 2010).

Conforme Gatti (2008) a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: primeiro pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, e o segundo, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Candau (1999) observou que, desde a origem dos cursos de licenciaturas nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias, a problemática é a mesma, pois ainda falta a integração entre a prática e a teoria. Essa separação entre momentos de ensino, momentos de pesquisa e momentos de extensão pode prejudicar a formação inicial (PAGAN, 2009).

Sobre isso, convém citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, para o Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2001, p.31) que no artigo 5º ressalta

[...] que o Projeto Político-Pedagógico de cada Curso deve considerar uma formação que assegure a construção de competências necessárias à atuação na Educação Básica, incluindo uma seleção de conceitos que vão além daquilo que os licenciandos irão ensinar futuramente e que os conceitos a serem ensinados na escolaridade básica sejam abordados articuladamente com suas didáticas específicas.

Garrido e Carvalho (2000) afirmam que nos cursos de licenciatura que são baseados nesse modelo, as disciplinas específicas são desvinculadas das pedagógicas. Então, o profissional torna-se um técnico dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos.

Mendonça, Kanagawa, Duarte, e Rego (2008) afirmam que os conhecimentos científicos e tecnológicos estão cada vez mais valorizados na sociedade atual, e tem como principal característica um permanente e rápido processo de transformação. Para uma formação de um cidadão crítico e participativo, tais conhecimentos acima devem promover a ampliação da compreensão do mundo, a fim

de preparar o aluno para ser um agente de mudanças qualitativas (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

Nessa perspectiva, Pereira (2001) e Pimenta (2002) comentam que o currículo é desenvolvido com conteúdos e atividades distantes da realidade no contexto escolar, e baseados na racionalidade técnica. Assim, esse modelo tem enfatiza o profissional que para resolver os problemas tem que aplicar rigorosas teorias e procedimentos. Dessa maneira, a prática tem lugar posterior à formação teórica. Então, é preciso superar o modelo da racionalidade técnica na formação docente, e ir em direção ao modelo da prática reflexiva, centrado no próprio trabalho em sala de aula (JORDÃO, 2005).

As políticas públicas para formação docente não são totalmente elaboradas por órgãos do Brasil, por isso quando construídas não consideram a realidade do país. Isso reflete na sociedade e na educação como desqualificada pra o mercado de trabalho, além disso, o Estado cada vez mais se manifesta através de relações de poder que gera desigualdades de classes.

Analizando esse contexto sobre formação docente, a questão dos currículos dos cursos de graduação começou a ganhar importância no âmbito da reforma do ensino superior a partir de 1995 com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (MALANCHEN; VIEIRA, 2006). Assim, para a construção dos currículos, o MEC definiu as matrizes de referência, na forma de referenciais curriculares, destinados a subsidiar as escolas na elaboração dos currículos e no planejamento dos cursos (WERMELINGER; MACHADO; AMANCIO, 2007).

3. Algumas considerações

Não se pode refletir sobre currículo escolar sem relacioná-lo diretamente à formação docente e a políticas públicas, pois, sabe-se que o currículo escolar atende uma cultura dominante. Além disso, o mercado exige do professor flexibilidade e um alto nível qualificação.

Sobre a formação docente nas escolas, faz-se necessária a inovação nas metodologias a fim de que o professor assuma uma postura também de pesquisador, sendo pertinente atrelar didática, planejamento e prática ao currículo escolar.

Percebe-se, através das discussões sobre currículo e políticas públicas o distanciamento entre teoria e prática no campo do currículo. Ao tratar da formação de professores restrita à questão prática, pensa-se em propostas para a formação de professores com base em fundamentações teóricas sólidas. Então, os profissionais precisam de uma sólida formação política e social para atuar frente às propostas pedagógicas que surgem na educação.

Assim, as políticas de formação de professores podem influenciar a construção do currículo escolar, porque o sujeito educador está inserido em uma sociedade globalizada que a todo o momento passa por mudanças econômicas e sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. G. **A integração curricular na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDRADE, A. O. Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero. **SAECULION: Revista de História**. João Pessoa: Ed. 15, jul./dez. 2006.

ASSUMPÇÃO, E. M.; CABRAL, G. G.; MUNIZ, R. B.; PESSOA, V. I. F. **Currículo e diversidade cultural**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 43 p. ISBN: 978-85-230-1320-2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº. CNE/CP 009/2000, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 8 mai. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/basica>>. Acesso em: 03/05/2012.

BRASIL, M. V. O.; LOIOLA, M. E.; TASSIGNY, M. M. As políticas públicas de ensino superior tecnológico e a questão da responsabilidade social no Brasil. **Rev. GUAL.**, Florianópolis, v.4, n. 2, p. 219-233, mai/ago. 2011. ISSN 1983-4535.

CANDAU, V. M. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.30 a 50 .

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso: 09/07/2012

COSTA, R. B. BRABO, T. S. A. Escola, currículo e cidadania: primeiros passos para uma reflexão. In: **VI Seminário de Direitos Humanos**, Unesp/Marília, set, 2010.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GARRIDO, E. ; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, vol.107, p.149 – 168,1999.

GROENWALD, C. L. O; NUNES, G. S. Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível. **Relime**: vol. 10, nº. 1, março, 2007, p. 97-116.

JACOMELI, M. R. J. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma análise histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971 – 2000)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) /SP.

JORDAO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação). 2005. Universidade de São Paulo.

LOPES, A.C.; GOMES, M. M.; LIMA, I. **Diferentes contextos na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: integração com base no mercado**. 2008. Disponível em: <file://C:\Documents and Settings\Luis\Meus documentos\tap-rt03-14.htm> .Acesso em: 02/05/2012.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: **V I Seminário de Regulação Educacional e Trabalho Docente**, UERJ – RJ, nov. 2006.

MENDONÇA, T. N. M.; KANAGAWA, A. I.; DUARTE, A. J. C.; REGO, R. G.A formação de professores de ciências naturais: uma perspectiva construtivista. In: **XI Encontro de Iniciação à Docência**: UFPB-PRG. 2008.

NOGUEIRA, E S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. 2003, 198p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. O ensino de Ciências nas séries iniciais e a formação do professor nas instituições públicas paulistas. In: **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. 2009. ISBN: 978-85-7014-048-7.

PAGAN, A. **Ser (animal) humano: Evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado). 2009. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente – professor (a)-pesquisador (a)**, 2ª ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, 153 – 181, 2001.

PEREIRA, M. S. F. **Formação de professores e avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. As políticas públicas para a formação de professores: uma avaliação de suas repercussões nas “formas” de organização do trabalho pedagógico de instituições de ensino superior. In: **Simpósio Estadual de Políticas**. UNICAMP. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC14.pdf>. Acesso: 09/07/2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. E Ghedin, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. Ed. Cortez, São Paulo, SP, p. 17 – 52, 2002.

SACRISTÁN, G. J. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOARES, A. S. Currículo e políticas públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n38/n38a12.pdf>. Acesso: 09/07/2012.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H. AMANCIO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA (1997-2006)

Cristiane de Almeida Vieira da Silva
IFBA
crisgalmeida@ufba.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um estudo de mestrado sobre as políticas destinadas aos profissionais do magistério da educação básica na Bahia, no período 1997-2006, no contexto das reformas educacionais ocorridas na década de 90, com a proposição de evidenciar as contribuições de sua implementação para a profissionalização docente. Assim, propõe-se a discutir a temática em tela considerando o aspecto das bases institucionais da carreira docente da educação básica.

O processo de redemocratização mais recente do país culminou com uma de suas grandes conquistas: a Constituição Federal de 1988. Esse período foi marcado pela participação dos diversos movimentos sociais, bem como dos sindicatos e outras organizações sociais. As lutas sociais fervilhavam com bandeiras que exigiam direitos sociais igualitários e melhores condições de trabalho. Esse processo deu origem a mudanças sociais especialmente no campo das classes profissionais as quais tiveram grande envolvimento nas reivindicações sociais. No bojo dessas discussões que emergiram e se solidificaram as lutas dos profissionais da educação no sentido da garantia e ampliação dos direitos e de serem asseguradas melhores condições para o exercício das suas profissões.

Nesse contexto, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) gerou grandes expectativas para mudanças tanto na organização da educação, na melhoria da qualidade do ensino e o aporte de mais recursos para o setor, como também a melhoria das condições profissionais do magistério, incluindo melhores salários e condições de desenvolvimento do trabalho.

Com a possibilidade de descentralização do ensino no contexto das políticas educacionais desenvolvidas na década de 90 no Brasil, estados e municípios passam a desenvolver suas políticas de valorização e profissionalização do magistério, pautadas nas orientações delineadas pela política nacional. Ressalta-se nesse período a necessidade de formação em massa de professores como política de atendimento a essa demanda da profissionalização docente, emergindo constantemente nesse cenário, avaliações que colocaram a problemática do caos da educação básica na má formação dos profissionais que nela atuam.

Metodologia

De acordo com a abordagem qualitativa, procurou-se desenvolver a pesquisa numa perspectiva crítica, na intenção de desvendar as características das políticas de valorização e profissionalização dos profissionais do magistério da educação básica no sistema estadual de ensino da Bahia. Nesse âmbito, pretendeu-se fazer uma aproximação com a realidade vivida pelos professores neste particular, mas com plena consciência epistemológica de que este trabalho constitui uma parte, “incompleta, imperfeita e insatisfatória” dessa realidade (MINAYO et al, 1995, p.15) dada a complexidade do objeto de estudo.

A pesquisa que originou esse trabalho utilizou como fontes primárias documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e relatórios, que são considerados dados importantes na pesquisa qualitativa de caráter documental. Como recurso complementar, durante o processo de investigação também foram utilizadas fontes secundárias como estudos e pesquisas na área que auxiliou na análise dos dados. Além das fontes documentais, contou-se com pessoas que participaram diretamente das manifestações que envolveram negociações e conflitos de interesses por ocasião da implementação das políticas educacionais no Estado. Recorreu-se a ela pelas dificuldades de acesso aos documentos necessários à pesquisa, já que o prédio da SEC sofreu um incêndio em 2001 e perdeu grande parte da sua documentação. Além disto, o sindicato encontrava-se em reforma ao tempo da coleta dos dados da pesquisa, situação essa que exigiu maior contato com os funcionários da entidade para acesso aos documentos requeridos.

As categorias analíticas foram definidas a partir da análise das políticas públicas do Estado destinadas ao magistério da educação básica no período de 1996-2007. As categorias analisadas foram *bases institucionais da carreira, programas e ações de formação, e política salarial implementada*. Contudo, propõe analisar nesse trabalho as *bases institucionais da carreira*. Essa categoria analítica compreende as políticas que são colocadas a fim de organizar a carreira do magistério, definir seu raio de ação, suas condições de trabalho e de permanência na profissão. Nesse sentido, prossegue-se com a análise.

A valorização do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Bahia: caminhos, lições e proposições

O Estado da Bahia está localizado na região nordeste do Brasil, tendo Salvador como sua capital. Possui uma extensão territorial de 564.692,669 km², com 417 municípios e uma população estimada de 13.950.146 habitantes (2006)⁵². A economia baiana está baseada principalmente na agricultura, pecuária, comércio, indústria e mineração. Em 2004, a participação no PIB nacional foi 4,9%, sendo o PIB baiano composto da participação da agropecuária (10,7%), indústria (48,5%) e serviços (40,8%) (2004)⁵³.

- **Bases institucionais da carreira do magistério**

Compreende-se que, após o embate histórico dos profissionais da educação por melhores condições de vida e de trabalho, as políticas desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 até os anos mais recentes buscaram normatizar decisões políticas que dessem conta das demandas das diversas classes profissionais, definindo direitos e garantias e delimitando regras que dessem conta de harmonizar as relações de trabalho existentes. Nesse âmbito, sobre os profissionais da educação pode-se considerar a garantia constitucional de planos de carreira e estatutos próprios como um avanço nas lutas da categoria.

Interessante ressaltar que os planos de carreira e os estatutos por si mesmos não garantem melhores relações de trabalho e condições de desenvolvimento das

⁵² Em 2009, a população estimada era de 14.637.364 (BAHIA/SEI, 2009).

⁵³ Ver em: http://www.portalbrasil.net/estados_ba.htm

atividades docentes. Partindo desse aspecto, o que se espera é que o estabelecimento desses mecanismos legais não conduza apenas a um processo apenas de definição de cargos e salários, mas que comporte uma estrutura que permita uma valorização crescente dos docentes e o incentivo para o melhor desempenho na profissão. Com isto compreendendo que a carreira se dá ao longo da trajetória profissional e deve conduzir ao melhor aproveitamento das experiências e promover a valorização do trabalho dos profissionais.

As políticas que são traçadas e definidas no âmbito legal constituem as bases institucionais da carreira e compreendem diversos aspectos que são aqui analisados. Nessa linha, propõe-se discutir as seguintes questões: *quais as perspectivas de profissionalização que são apontadas nas definições legais para o magistério público da educação básica na Bahia? Em que medida essas definições colaboram para um processo de profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia?*

Fazendo menção ao início desse processo com o período de redemocratização do país, pode-se perceber algumas mudanças que se efetivaram quando os Estados federados estavam consolidando suas bases constitucionais para atendimento ao regime político que se estabelecia. De fato, é interessante notar que algumas iniciativas anteciparam a promulgação da Constituição Federal e que, em alguns estados, como o caso da Bahia, a redemocratização não significou alterações profundas das forças políticas internas.

Nota-se que no início da década de 1990 há uma conformidade em aceitar variados modelos formativos para inserção da profissão. Deve se considerar também que esse momento ainda é de expansão da escolarização básica dos cidadãos brasileiros, ainda com altos índices de analfabetismo e com realinhamento do desenvolvimento econômico no país. Nesse sentido, como já afirmou Nóvoa (1991), a posição docente é ambígua, está localizada num lugar intermediário reivindicando garantias e sob a tutela do Estado. Assim, a diversidade de modelos formativos aceitos para inserção na profissão pode ser indício desta ambiguidade, pois não garante a formação básica e sólida comum para inserção no grupo profissional.

De fato, os mecanismos legais apontam para a valorização dos profissionais do ensino em conformidade com as leis federais. A exemplo disso, a Constituição do Estado da Bahia de 1989, no artigo 256 que trata dos profissionais do magistério,

coloca, nos mesmos termos da Constituição Federal de 1988, que “a valorização dos profissionais do ensino será garantida, na forma da lei, pelos planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”⁵⁴. A alteração proposta apenas retira a menção ao Regime Jurídico Único, concedendo ao magistério estatuto próprio mesmo sendo os servidores do magistério subordinados às normas gerais do Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado.

As modificações foram constantes nesse período, especialmente considerando as novas reformas no nível nacional, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Nesse contexto, em 1998, há uma nova alteração na carreira do magistério público estadual da Bahia, simplificando de seis para quatro a quantidade de níveis para ingresso e permanência na carreira. Os níveis definidos ainda permitem a inserção de leigos na carreira, especialmente no nível 1 (um). Além disso, compromete a qualificação do quadro quando permite o ingresso de estudantes que não concluíram a graduação em licenciatura plena. Essa disposição também compromete a profissionalização do magistério na medida em que a sólida formação inicial é um forte indicador do nível de profissionalização de uma categoria, conforme afirma Freidson (1998).

Essa situação garante que o Estado dispõe dessa quantidade de profissionais, pois, especialmente nos concursos realizados no período desse estudo, o regime de trabalho oferecido é de 20 (vinte) horas. Assim, a multijornada é uma opção possível para muitos profissionais da rede. Essa condição implica em jornada em diferentes escolas com condições de trabalho também diferenciadas.

Com a aprovação da LDB/96, que admitia como formação mínima para ingresso no magistério o ensino médio para trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, além de redefinir as incumbências de estados e municípios na oferta do ensino básico, a tendência é de alteração do quadro com iniciativas de formação em nível superior dos professores em exercício.

A Lei nº 9.424/96 que regulamentou o FUNDEF⁵⁵ criou grande expectativa quanto à oferta do ensino fundamental gerando disputas entre Estados e Municípios brasileiros pelos recursos desse fundo. Essa lei possibilitou investimentos na formação

⁵⁴ Redação dada pela Emenda à Constituição Estadual nº 07, de 18 de janeiro de 1999.

⁵⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

de professores, especialmente, para aqueles que necessitavam ou almejavam a licenciatura plena.

Convivendo um longo período sem mudanças significativas na carreira, em 2002, foi aprovado o Estatuto do Magistério do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, através da Lei n. 8.26156. O Estatuto define como cargos efetivos que compõem a carreira do magistério os de professor e coordenador pedagógico, assim como os cargos comissionados de diretor e vice-diretor escolar. Nesse âmbito, cabe destacar que fica extinto o cargo administrador escolar, já que esse cargo passa a ser eletivo, e a função exercida pelo diretor e vice-diretor escolar.

A dinâmica de contratação não se altera significativamente na medida em que há continuidade dos contratos temporários que não obedecem a esses mesmos critérios de seleção. Assim, a profissionalização do magistério se retém à base legal da categoria e as práticas do Executivo em promover a multicontração e incentiva a desqualificação do trabalho docente e sua consequente desvalorização social e profissional.

- **Bases da Progressão na carreira**

A progressão na carreira é um dos elementos importantes do exercício profissional de qualquer atividade. Progredir profissionalmente na atividade do magistério não é algo fácil de definir dentro da perspectiva de progressão por funções, especialmente pela especificidade da atividade laboral que é o processo de ensino. A atividade desenvolvida pelo professor se dá basicamente na relação com o sujeito da aprendizagem, e por ser uma classe numerosa torna-se mais complexo a organização da carreira. Nesse sentido, a adoção de mecanismos de evolução na carreira do magistério público no Brasil e, em muitos outros países, se dá pela incorporações de gratificações ao salário.

Conforme o Estatuto do Magistério, aprovado pela Lei n. 8261/2002, a progressão na carreira pode ser dada em nível horizontal ou vertical. No nível horizontal, o avanço é concedido por tempo de serviço (a cada quinquênio) em efetivo

exercício das atividades do magistério⁵⁷ e, posteriormente, a partir de 2003, através da certificação ocupacional. Com relação ao avanço vertical, só é permitido através de obtenção de titulação específica, sendo o profissional enquadrado conforme o quadro V (acima), desde que atenda aos requisitos abaixo.

Art. 37 - São requisitos para progressão por avanço vertical:

- I - estar o servidor no efetivo exercício de atividades do Magistério, correspondentes às atribuições do cargo que ocupe;
- II - cumprir o interstício mínimo de 03 (três) anos de permanência no nível atribuído ao cargo ocupado;
- III - comprovar o servidor possuir titulação específica, correspondente à formação profissional exigida para o nível pretendido (...)

Mesmo com o preenchimento dos requisitos necessários à obtenção do avanço vertical, conforme a Lei, essa progressão não é automática, depende do percentual de vagas que será disponibilizado anualmente (40%), sendo definidos critérios para essa seleção caso haja número de inscritos maior que a disponibilidade de vagas. Na lei constam os seguintes critérios para a seleção quando o número de candidatos é maior que o de vagas existentes:

- I - tempo de exercício em cargo do Magistério de Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia;
- II - tempo de conclusão da titulação ou habilitação específica comprovada;
- III - tempo de serviço público estadual;
- VI - número de filhos.

Essa forma de avanço na carreira revela que o Estado não prioriza os atuais integrantes do magistério público estadual, além de demonstrar o caráter seletivo da ação, pois recai sobre a concorrência entre os pares para a obtenção da progressão, tendo em vista que o quantitativo de profissionais enquadrados com nível médio (Nível 1) e licenciatura curta (Nível 2) ainda é alto na rede, como é evidenciado adiante.

Importante ressaltar que o Estatuto reserva parte da carga horária dos servidores em regência de classe às atividades complementares. Assim, os professores sob o regime 20 (vinte) tem 6 (seis) horas reservadas para essas atividades; e aos

⁵⁷ Conforme Artigo 33, §1º, do Estatuto do Magistério, considera-se efetivo exercício no magistério as “atividades de regência de classe, coordenação pedagógica e direção de unidades de ensino”.

submetidos ao regime de 40 (quarenta) horas, devem reservar 12 (doze) horas para atividades complementares. Ainda que não haja uma legislação específica para o uso adequado dessas horas em atividades complementares de apoio ao exercício da docência, a garantia dessas horas, conforme a LDBEN/96 prevê, possibilita a inclusão de atividades extra-classe na carga horária de trabalho.

O Estatuto do Magistério da Educação Básica da Bahia assegura o enquadramento na Carreira do Magistério dos professores não licenciados, “quando obtiverem a habilitação específica para o exercício do magistério” (Lei nº 8.261/2002, Art. 59). Na medida em que a lei conclui pelo enquadramento dos professores não-licenciados e obriga sua permanência na regência de classe reafirma também que a formação adequada não é o principal elemento para a atuação desse profissional. Assim, o poder público assume que a qualificação do professor não é a parte mais importante do ensino. Assim, há uma hibridização da política quando incentiva a qualificação e, ao mesmo tempo, reafirma que a experiência é que prevalece no exercício profissional.

Ainda em 2002, a Lei nº 8.480 reestrutura o Plano de Carreira e Vencimento do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, revogando a Lei 4.694, de 09 de junho de 1987. O Plano prevê que o ingresso na carreira se efetive no nível correspondente à formação e na classe inicial da carreira. E cabe destacar que o referido plano estabelece que os ocupantes de cargos comissionados (diretor e vice-diretor) não poderão concorrer à promoção enquanto perdurar a investidura no cargo. Essa situação parece encaminhar para a desvalorização da função além de contribuir para a falta de estímulo ao cargo.

Os profissionais do magistério que lograram aproveitamento em cursos de pós-graduação *strictu sensu* não tinham sua condição discriminada no Estatuto para fim de Gratificação por Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional. Nesse âmbito, esse Plano de Carreira deu nova redação ao artigo 83 do Estatuto, adicionando dois incisos que definem a gratificação de 20% (vinte por cento) aos portadores de diploma de Mestre e 25% (vinte e cinco por cento) aos portadores de diploma de Doutor, sobre o vencimento básico. Essa regulamentação constitui em incentivo incipiente à continuidade no magistério da educação básica, já que as oportunidades de ingresso no ensino superior oferecem melhores condições salariais e profissionais.

Em 2005, a Lei nº 9.838/2005, altera a porcentagem de preenchimento das vagas disponibilizadas anualmente para a progressão vertical, passando a compor 60%

(sessenta por cento) das vagas existentes. Essa mesma lei também modifica o quantitativo de cargos por níveis, conforme tabela a seguir, reduzindo o número de cargos destinados a professores com formação de nível médio, licenciatura curta ou com graduação sem licenciatura.

Outra alteração dada pela Lei, referente à promoção de classe, consiste em considerar que a mesma fique dependente da disponibilidade orçamentária, conforme o artigo 4º. Assim, a promoção dos cargos do magistério é condicionada também pela prioridade ou não que é dada pelo Secretário de Educação, no orçamento da Educação. Além disso, a progressão funcional mediante avanço vertical fica condicionada ao limite de 60% (sessenta por cento) das vagas existentes anualmente (art. 39).

Observa-se também que a partir do Estatuto, ficou extinta a figura do professor não licenciado. Esses professores foram incorporados nos níveis da nomenclatura professor. Houve um decréscimo significativo do quantitativo de professores nos níveis 1 e 2, que se referem a professores com ensino médio ou licenciatura curta. Essa inversão pode ser consequência tanto da LDBEN/96 que incentivou a formação superior para os professores da educação básica, como também das metas estabelecidas no PNE/2001. Contudo, a disponibilidade dos cargos não significa que foram preenchidas as vagas da forma adequada, conforme exposto na Lei.

- **Certificação Ocupacional**

A promoção na carreira do magistério é definida através de promoção horizontal e vertical, conforme já informado. No entanto, a promoção horizontal prevista no Plano de Carreira⁵⁸ está condicionada à existência de vaga, conforme tabela abaixo, e à aprovação no Programa de Certificação Profissional.

Para as classes subsequentes, o avanço se dá pela revalidação da Certificação e a permanência do servidor por 03 (três) anos na classe atribuída ao nível ocupado (Art. 4º). Assim, a avaliação de competências substitui a progressão por tempo de serviço. O artigo 5º define esse Programa:

[...] a Certificação Ocupacional constitui programa de capacitação que inclui exames práticos e teóricos, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e a atualização profissional do servidor do

⁵⁸ Lei nº 8.480/2002, que reestrutura o Plano de Carreira do Magistério do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Magistério do Ensino Fundamental e Médio com vínculo permanente com o Estado. (BAHIA, Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio da Bahia, Art. 5º)

É relevante destacar que há críticas aos modelos de certificação existentes no país e que poucos estados lograram êxito na sua implantação. A lógica da progressão na carreira pela certificação docente explícita nas políticas da década de 1990, segundo Freitas (2003), é um artifício do conjunto das reformas educacionais neoliberais, organizado pelo Estado mínimo no financiamento da educação pública. Nesse sentido, ao estar sob a orientação neoliberal seria inviável um justo salário para todos os professores e professoras, assim, a certificação justificaria a diferenciação individual dos salários. Considerando a perspectiva apontada pela autora, vê-se que a política de certificação adotada no Estado da Bahia não prevê o atendimento de toda a demanda do quadro. Assim, a perspectiva é ter uma diferenciação de mérito e de salário que não visa contemplar todos os servidores da rede. Além disso, a punição está implícita na falta de progressão e na auto-estima daqueles que não conseguem êxito nos testes ou não alcançam a vagas definidas anualmente para a progressão na carreira.

Em outro sentido, Freitas (2003) assinalou que a avaliação do desempenho docente por exames de certificação contraria o caráter coletivo do trabalho pedagógico, por ser uma ação individual, competitiva, punitiva e intimidatória. Ao invés de primar pelo aprimoramento pessoal, a certificação reforça a competitividade. Essa situação incide no trabalho e na profissionalização da categoria. Essa competitividade cria um quadro de capacitados e não capacitados no mesmo sistema de ensino, que convivem com essa realidade e não há iniciativa do poder público estadual em equalizar essa situação, ou seja, os considerados incompetentes que não lograram aprovação não são incorporados numa política que, em decorrência do resultado da avaliação, possa promover a qualificação desse profissional. A política de certificação no Estado se completa na aprovação ou não aprovação dentro do limite de vagas oferecidas anualmente para progressão.

É nesse contexto que, conforme descreve Brzezinski (2008b), a certificação de professores se constitui num instrumento de balanço das competências por meio de testes padronizados aplicados em larga escala sem considerar a cultura da escola, da comunidade e do professor, visando a satisfazer necessidades do Estado regulador, com reflexos negativos tanto na profissionalidade quanto no profissionalismo

como unidade dialética da profissionalização docente. Assim, a função da certificação estaria desvinculada de uma avaliação comprometida com a melhoria do trabalho do professor e com a perspectiva de alterar significativamente a situação da qualidade da educação e do trabalho docente.

Cabe destacar que a aprovação no processo de certificação não garante a promoção na carreira, pois a mudança de classe está condicionada à existência de vagas e à comprovação que o servidor está em efetivo exercício das atividades de magistério. Outra premissa desse Decreto é a permanência mínima de 03 (três) anos nessas atividades para requerer nova mudança de classe, sendo este o período de validade da certificação. Contudo, o profissional do magistério pode passar por um novo processo de revalidação da certificação (Recertificação), após esse interstício. O servidor no magistério em estágio probatório também não pode participar desse Exame de Certificação.

Importante salientar que, conforme a legislação, os profissionais “(...) quando investido em cargo de comissão, ainda que privativo do magistério, não poderá concorrer à promoção enquanto perdurar a investidura, mesmo estando o servidor submetido ao regime de tempo integral”(Art. 11º). Nesse sentido, quando o profissional do magistério estiver em exercício da função de diretor ou vice-diretor não fará jus à promoção na carreira através certificação. Assim, essas funções comissionadas podem não se tornar atrativas para os profissionais que visam à progressão por essa via. Outra reflexão que se faz necessária diz respeito à especificidade da gestão escolar como função de grande relevância para o processo educacional de qualidade na escola.

Com a aprovação no processo de Certificação, o servidor fica sujeito à assinatura de um Termo de Compromisso, comprometendo-se a permanecer na área de atuação para a qual foi certificado (Art 7º, p. 1º), o que deverá ser comprovado⁵⁹ no processo de revalidação da Certificação Ocupacional, após o prazo previsto do interstício. Em caso de não aprovação em qualquer dos testes do processo de Certificação, os professores podem repetir esses testes no prazo de 02 (dois) anos. Findando este prazo, o servidor só poderá reiniciar o processo após 03 (três) anos, contados da data de divulgação do resultado do primeiro teste a que foi submetido.

⁵⁹ O mesmo Artigo, parágrafo 3º, prevê que esse requisito pode ser dispensado em caso de “extrema necessidade”, ficando a cargo da Secretaria de Educação do Estado esse deferimento.

- **Condições de ingresso na carreira**

O Estatuto do magistério da educação básica da rede estadual de ensino da Bahia (Lei n. 8.261/2002) prevê o ingresso na carreira do magistério público estadual através de concurso público de provas e títulos. Esse é um ponto importante para se analisar a profissionalização da categoria no caso da Bahia, pois os dados acerca da educação deste Estado sempre revelam um número exacerbado de pessoas contratadas de forma temporária sem que sejam necessariamente professores ou que tenham adquirido uma formação básica que as possibilitem para o exercício da profissão

Essa situação se insere no contexto da discussão do principal item que demarca as profissões no mundo: o conhecimento específico e especializado. Entre todos os aspectos relevantes à conceituação de uma profissão, há consenso entre os autores analisados sobre a necessidade de um saber próprio, que não pode ser exercido por outrem que não receba uma formação profissional específica. Dessa forma, ao permitir que sejam contratados candidatos a professores sem a formação do magistério, configura-se uma desvalorização do aspecto da formação.

Brzezinski (2008a) afirma que não basta o domínio de conteúdos para ser um bom professor, mas colabora para esse processo uma sólida formação teórica. A esse aspecto da formação, adiciona-se todas as dimensões da vida pessoal, do trabalho e das relações sociais constituem elementos da profissionalidade docente, conforme Tardif (2007) chama a atenção. Nesse sentido, entende-se que a subjetividade do professor é forjada para além do domínio de conteúdos e técnicas de ensino, mas articula-se com sua vida como um todo, inclusive com suas condições materiais.

Nos concursos realizados, foram permitidas as participações de professores com licenciatura curta, graduados não-licenciados e professores com licenciatura plena no processo de seleção. Para o cargo de coordenador pedagógico, aceitou o diploma de Pedagogia ou qualquer outra licenciatura, neste caso, desde que fosse portador de certificado de habilitação ou especialização em supervisão e/ou orientação educacional, além de experiência docente de, no mínimo, um ano. Todas as vagas foram para o regime de 20 horas de trabalho.

Nos processos seletivos para contratação temporária de professores, os governos optaram por possibilitar a inserção de leigos no exercício da atividade docente. Uma atitude política na direção de contribuir para a desprofissionalização da

carreira docente. Destinados a candidatos não licenciados, permitindo aos estudantes que estivessem cursando a partir do 6º semestre dos cursos de graduação em licenciatura, participar da seleção. Vale dizer ainda que a abertura de vagas pelo REDA aconteceu na vigência de concursos públicos, a exemplo do realizado em 2004, sem que todos os aprovados tenham sido convocados. Esses fatos revelam a falta de seriedade e compromisso do governo do Estado para com a categoria.

A falta de autonomia e de organização da categoria implica em se submeter à ações externas, principalmente considerando a condição de funcionário do Estado ou a condição de desempregado à busca de um emprego público, mesmo que seja na condição de terceirizado e temporário. Assim, é interessante lembrar que muitos candidatos a professores temporários se submetem às condições adversas de trabalho e são também professores, mas a condição de desprofissionalização da categoria não lhes permite exigir melhores condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do magistério envolve todos os aspectos ligados ao trabalho docente e, por isso mesmo, abarcam muitas perspectivas de análise. Contudo, as reflexões expostas aqui vão no sentido de contemplar uma parcela que os dados de uma pesquisa de mestrado permitiram constatar.

A forma que Estado da Bahia se estruturou para atender às demandas colocadas pelo magistério público da educação básica guarda muitas restrições. O ingresso na carreira é violado com a adoção de contratos temporários e a realização de poucos concursos públicos. Essa situação revela uma política de cunho neoliberal que ficou a mercê de ser implantada no Brasil da década de 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro, que flexibilizou as relações de trabalho para o serviço público, além de compreender também, no caso da Bahia, uma política patrimonial e clientelista vigente nos governos.

As práticas desenvolvidas no período priorizou a multicontratação nos cargos de magistério e incentivou a diversificação da categoria de profissionais do magistério. Pois essa diversificação era formas contratuais, mas, também, de condições de trabalho, que implicava na instabilidade do quadro. Isto causou diferenciação na categoria entre efetivos e não-efetivos e condições não-profissionais no ingresso e na

permanência, falta de profissionalismo do ensino, desvalorização do saber do professor e da sua condição de profissional.

Essas condições afetaram diretamente a organização da categoria, que incorporou à lutas bandeiras que pareciam dantes vencidas, ao menos do ponto de vista legal como é o caso da formação em licenciatura para ingresso no cargos de professor. Até os concursos realizados no período desenvolveram critérios de não-profissionalização da categoria. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2003) já alertavam sobre como a profissionalização do magistério foi tomado à época no Brasil, especialmente quanto à competição interpares e a segmentação da categoria.

Outra constatação que merece destaque neste trabalho refere-se ao mecanismo incentivador da competição, diferenciação e individualismo interpares, iniciado com a realização da certificação docentes na Bahia. De fato, quando a legislação educacional brasileira, através da LDBEN/96 define que a progressão na carreira deveria contemplar tanto a titulação ou habilitação em cursos como a avaliação de desempenho, incitou divergências mas acima disso receio quanto aos parâmetros que dirigiria essa política. Freitas (2003) afirmava que essa prática poderia criar mecanismos de aumento do controle e da regulação sobre o trabalho docente. Considerando a forma como foi implementada na Bahia, a certificação não foi universalizada, nem se sabe se era esse o objetivo, mas, criou expectativas com esse fim.

A prática da certificação baseada em exames que não são definidos a partir da prática dos profissionais nem apresentam parâmetros bem definidos sobre o que se espera com os resultados, além da aprovação ou reprodução que induziria à premiação ou não, parece caminhar nesse sentido exposto pela autor, pois, pela característica meritocrática, com que se revestiu, a avaliação de desempenho proposta serviu como base para a disputa dos cargos em comissão e para a progressão nas classes da carreira do magistério. Além disso, os certificados tinham que se comprometer a assinar um termo de compromisso com vistas a continuar no cargo no qual foi certificado por um período de pelo menos 03 (três) anos.

A profissionalização do magistério da educação básica no período estudado esteve pautada em algumas iniciativas com programas de formação continuada com cursos de curta duração e poucas iniciativas com cursos de especialização, além da oferta de formação inicial de cursos de licenciatura plena.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. Perfil da Educação na Bahia 2007. – Salvador: SEC, 2007. 72 p.
- BRASIL. LDBEN. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências (1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. – São Paulo: Cortez, 2008a.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2009.
- FREIDSON, Elliot. Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política. Trad. de Celso Mauro Paciornik. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. - (clássicos; 12)
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095–1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2007.
- Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. (mimeo)
- Lei nº 8.480, de 24 de outubro de 2002. DOE, Ano LXXXVII, nº 18.109, de 25 de outubro de 2002. Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimento do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, e dá outras providências.
- Lei nº 9.838, de 19 de dezembro de 2005. DOE, Ano XC, nº 10.014, de 20 de dezembro de 2005. Altera as Leis n. 8.261, de 29 de maio de 2002, e 8.480, de 24 de outubro de 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Mª Cecília de Souza (org); CRUZ NETO, Otávio; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis,

RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, M^a Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. – 6^a ed. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Rev. Teoria & Educ., n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 109-139.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8A ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DO LAPTOP DO PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA)

Kecia Karine Santos de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
keciakarine@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O computador aos poucos foi ganhando espaço tanto no contexto social, como no educacional. Hoje, ele é utilizado no processo de ensino-aprendizagem como apoio pedagógico, devido aos recursos que esta tecnologia oferece. Entretanto, o professor deverá estar capacitado para utilizá-lo em sala de aula, desta forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a formação de professores no que diz respeito ao uso pedagógico do computador, em especial do laptop do Projeto UCA.

O UCA – Um computador por aluno- surgiu do projeto OLPC (**One laptop per child**), que foi apresentado ao Brasil no ano de 2005, na Suíça. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao conhecer o projeto OLPC se interessou pela ideia e reunido com pesquisadores da área, debateu sobre como seria o uso dessa tecnologia nas instituições escolares.

Em 2007, o projeto foi outorgado por meio de um documento chamado Projeto Base do UCA, a partir dele, cria-se um grupo de trabalho composto por educadores da área a fim de deliberar as diretrizes pedagógicas. Neste mesmo ano, inicia-se o projeto pré-piloto, no qual foram selecionadas cinco escolas públicas brasileiras, onde o projeto seria inicialmente aplicado com o objetivo de analisar o uso dos computadores pelos alunos em sala de aula.

Em dezembro de 2009, é publicada a Medida Provisória de número 472, a qual decreta a criação do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), e a compra de computadores voltados ao uso educacional (RECOMPE). Esta medida foi convertida

em junho de 2010 para a lei número 12.249, que no capítulo II, do art. 6º a 14º, somente ratifica as medidas estabelecidas anteriormente.

Devido a aceitação e obtenção de resultados satisfatórios, o projeto UCA no ano de 2010, passa de projeto pré-piloto para projeto piloto. Nessa segunda fase foram selecionadas trezentas escolas públicas brasileiras tanto da rede estadual, municipal e federal.

A fim de atingir o objetivo do programa, os docentes das escolas que adotaram o UCA em Sergipe estão sendo capacitados para utilizar essa ferramenta em sala de aula. Essas formações estão sendo promovidas pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa capacitação é feita em dois momentos. O primeiro é realizado presencialmente e o segundo momento, intercalando momentos presenciais com momentos à distância usando o ambiente e-ProInfo 2.0 (Ambiente Colaborativo de Aprendizagem).

Formações do Projeto Um Computador por Aluno em Sergipe

Segundo dados do UCA, o estado de Sergipe teve no ano de 2011, vinte e duas escolas beneficiadas, trezentos e dez professores, e oito mil e quarenta cinco alunos beneficiados, distribuídos entre as redes Municipal, Estadual e Federal. As instituições estão localizadas nos municípios de Aracaju, Barra dos Coqueiros, Capela, Itabaiana, Moita Bonita, Nossa Senhora da Glória, Poço Verde, Santa Luzia do Itanhy, São Cristóvão, Simão Dias e Tobias Barreto.

A formação é direcionada para os professores da rede pública, composta por cinco módulos, conforme a Formação Brasil do UCA (2009). O objetivo é preparar a equipe de professores e gestores das escolas para o uso pedagógico inovador das tecnologias digitais e favorecer a estruturação de redes cooperativas.

Tabela 01 – Formação do UCA para professores e gestores

Tema	Objetivo	Prazo
Projeto Uca	Conhecer os princípios, pilares e metas do projeto UCA	4h presenciais
Apropriação Tecnológica	Explorar o sistema do laptop educacional, softwares disponíveis, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-	24h presenciais e 48h a distância

	proinfo e os recursos da web 2.0. Aprender a usar os recursos do laptop, outras mídias e os recursos da web 2.0. a partir da vivência de práticas pedagógicas inovadoras.	
Planejamento de ações na escola	Estabelecer parcerias internas e externas. Selecionar e planejar diferentes práticas pedagógicas inovadoras.	8h presencias e 20h a distância
Implementação das ações	Implementar, na escola, as práticas pedagógicas e de gestão planejadas pelos professores e gestores	48h a distância distribuídas em 6 a 8 semanas
Sistematização das ações	Analisar os resultados das práticas e das ações de reestruturação dos tempos e espaços escolares; socializar os resultados com outras escolas UCA; elaborar o Projeto UCA para o próximo ano.	28h a distância

Fonte: BRASIL (2009)

O primeiro módulo é a apropriação tecnológica, no qual os professores e gestores descobrem os recursos existentes no laptop. Inicialmente, eles conhecem o e-ProInfo 2.0, ambiente colaborativo de aprendizagem no qual é possível encontrar atividades relacionadas à própria formação. Depois, o foco é o sistema operacional, o Linux, etapa na qual os professores conhecem o Metasys, e o KOffice, composto pelo KWord, que é o editor de texto, KSpread, a planilha eletrônica; e o KPresenter, processador de apresentações em forma de slides.

Neste mesmo módulo, os cursistas aprendem ainda, sobre o conteúdo e objetos de aprendizagem de alguns navegadores e ferramentas de busca com o objetivo de auxiliar na utilização da *internet*. Como também, conhecem algumas ferramentas educacionais disponíveis na *internet*, como por exemplo, o Portal do Domínio Público e Portal do Professor. Por fim, conhecem as Ferramentas Tux, que tem por objetivo “(...) facilitar e estimular o processo de aprendizagem é composto por dezenas de aplicativos pedagógicos e diversos links para acesso a portais educacionais na *internet*.” (METASYNS, 2010, s/p)

Um dos programas apresentados aos professores na capacitação é o Squeak Etoys. Este aplicativo presente no laptop é um software livre onde o aluno constrói desenhos e fazem simulações. Segue abaixo uma imagem criada por uma professora.

Figura 1



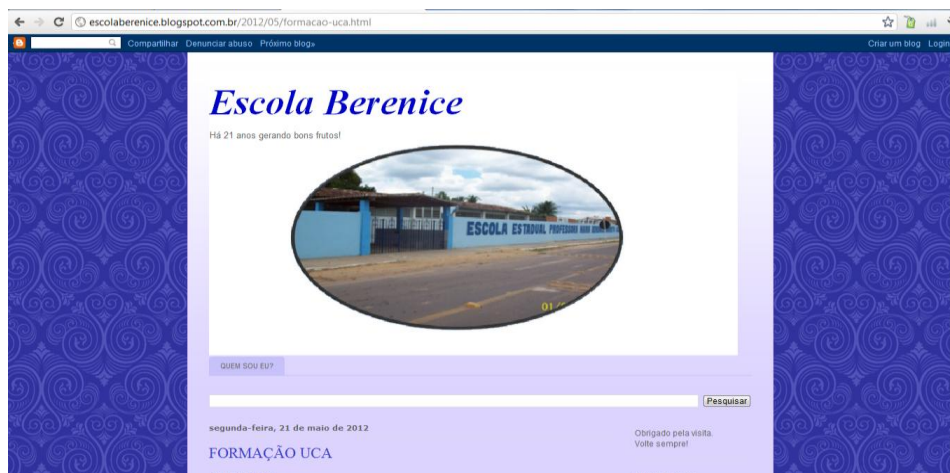
(Ilustração feita no Programa Squeak Etoys. Autoria: Maria do Carmo Mota)

O segundo módulo trata das Tecnologias Web 2.0, um espaço de interação online que envolve inúmeras linguagens. Duas das atividades propostas é a criação de um correio eletrônico, de conta no *gmail*, e a criação de um *blog*. Nessa última, os cursistas postam as experiências vividas com o uso do laptop na sala de aula. (BRASIL, 2010). Exemplo disto foi a professora de uma escola fez seu *blog* segundo as orientações da equipe de Formação do UCA/Sergipe.



(fonte: <http://lucianazzinha.blogspot.com.br/2011/09/atividade-do-e-proinfo.html>)

Alguns professores aproveitaram essa oportunidade de aquisição de conhecimento e fizeram um *blog* para a própria escola. Com isso, a equipe gestora de uma escola fez um *blog* com o objetivo de postar os acontecimentos vividos na escola, dar alguns avisos e até menos para fazer pequenos relatórios das formações presenciais do Projeto UCA.



(Fonte: <http://escolaberenice.blogspot.com.br/2012/05/programa-um-computador-por-aluno-prouca.html>)

O terceiro módulo é trabalhado, simultaneamente, em duas esferas: uma direcionada aos professores em regência de classe, denominado de 3A, e a segunda para gestores, denominado de 3B. Essa divisão ocorre devido às atividades propostas. O

módulo 3A tem como objetivo o desenvolvimento de atividades pedagógicas que incluam as TIC em sala de aula. No primeiro momento os professores cursistas são instigados a pensar em uma educação provocativa, questionadora, que estimule a criatividade dos alunos, bem como estimulados a questionar suas próprias práticas pedagógicas. No segundo momento eles criam situações-problemas para os alunos com o objetivo de estimular a autonomia dos mesmos, levando-os a busca pelo conhecimento. Para tanto, os professores são estimulados a assumirem a postura de mediador, lançando questões que provoquem o aluno a questionar e a sugerir, ou seja, que permitam que o aluno participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Depois os professores planejam uma ação pedagógica para ser trabalhada em sala de aula utilizando os recursos do laptop e a Web 2.0. Isto é, os professores colocam em prática o que aprenderam do módulo I e II.

O módulo 3B atende a equipe gestora da escola, e professores que não estão em sala de aula. Dentre os objetivos elencados para essa formação, destacam-se a identificação de tecnologias na escola e o seu uso e a elaboração de um plano estratégico para desenvolver na escola. Essa parte do módulo é subdividida em quatro temas: gestão da escola com tecnologias; gestão das tecnologias na escola; análise de problemas e estratégias de solução; e plano estratégico para a construção do Projeto de Gestão Integrada de Tecnologias da (ProGITec). Todas as atividades têm como foco uma reflexão acerca dos pontos referentes à gestão da escola com tecnologias.

No quarto módulo os professores e os gestores das escolas desenvolvem um projeto contendo aspectos do currículo e o uso das tecnologias presentes na escola com base nas orientações feitas pelos formadores. Já no quinto e último módulo, os professores e gestores, juntos, desenvolvem o ProGITec da escola com o objetivo de integrá-lo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de que o uso de laptops educacionais seja inserido no planejamento pedagógicos de todos os professores. Com isso, no final, é realizado um seminário presencial onde cada escola apresenta um banner abordando as experiências com o uso do laptop e do ProGITec.

No meio desses módulos, foi oferecida aos cursistas oficinas pedagógicas com o objetivo de orientar os professores para o uso do laptop do UCA de forma educacional, utilizando ou não a Internet em sala de aula, bem como fazer com que eles colocassem em prática o que aprenderam nos módulos anteriores. As pesquisas relacionadas aos Objetos de Aprendizagem (OA) são recentes, assim, não há ainda uma

definição universal. Entretanto, segundo Miley (2000, p.03), objeto de aprendizagem é “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino”.

A Equipe de Formação apresentou aos cursistas alguns objetos virtuais e seus respectivos repositórios, ou seja, sistemas estruturados com bancos de dados, onde são armazenados alguns objetos. Tais como: Portal do Professor; RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação); Banco Internacional de Objetos Educacionais; Atividades Educativas; Portal do Domínio Público, como também aqueles específicos para cada disciplina, como por exemplo: Portal Matemático (Só matemática); Portal da Língua Portuguesa (Só Português); Portal Geográfico (Só Geografia); e dentre outros.

Os OA podem ser encontrados ou criados em forma de animações, simulações, imagens, fragmentos de vídeos e/ou de áudios, textos, gráficos, apresentação em slides, dentre outros. Esta metodologia de ensino pode trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Macêdo et al. (2007, p. 20) alguns fatores apontam o favorecimento do uso de Objetos de Aprendizagem em sala de aula, tais como:

Em primeiro lugar, podemos citar a **flexibilidade**: os Objetos de Aprendizagem são construídos de forma simples e, por isso, já nascem flexíveis, de forma que podem ser reutilizáveis sem nenhum custo com manutenção. Em segundo, temos a facilidade para a **atualização**: como os OA são utilizados em diversos momentos, a atualização dos mesmos em tempo real é relativamente simples, bastando apenas que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações. Em terceiro lugar, temos a **customização**: como os objetos são independentes, a idéia de utilização dos mesmos em um curso ou em vários cursos ao mesmo tempo torna-se real, e cada instituição educacional pode utilizar-se dos objetos e arranjá-los da maneira que mais convier. Em quarto lugar, temos a **interoperabilidade**: os OA podem ser utilizados em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo.

Nota-se que os OA dão ao professor um maior suporte à aprendizagem dos seus alunos. O educador pode procurar na internet um objeto virtual de acordo com a faixa etária trabalhada e o nível de conhecimento dos seus alunos, bem como trabalhar com o computador utilizando ou não a internet, visto que alguns podem ser usando sem o acesso a internet no momento da aula.

Desta forma, foi analisado que a inserção do computador na escola pode possibilitar a mudança dos papéis do educador e do educando, pois, agora, todos terão acesso a maior quantidade de informação. Nessa nova vivência em sala de aula, ocasionará em uma transformação na função do professor em sala de aula, visto que este poderá se tornar o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Para Masetto (2000, p. 142), o professor:

[...] desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

Corroborando com essa ideia, o professor, utilizando o computador, poderá propiciar aulas onde os alunos serão motivados a pesquisar e estudar com a finalidade de adquirir novos conhecimentos. Isto é, o professor deve se colocar como ponte entre o educando e a aprendizagem proporcionada com o uso da tecnologia computacional, sendo que este irá contribuir para que o aluno chegue ao objetivo desejado por meio de seu incentivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o atual perfil do educador, dentre muitos aspectos, é uma abertura ao novo, pois as transformações que ocorrem na sociedade influenciam diretamente no cotidiano escolar, visto que a escola forma indivíduos. Porém, cabe ao educador adequar sua prática pedagógica a favor da construção do conhecimento do seu aluno.

A formação do Projeto um Computador por Aluno promove ao professor e a equipe gestora da rede pública discussões pedagógicas diante da usabilidade do laptop educacional na dinâmica da sala de aula, uma vez que surgem possibilidades de introduzir novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

O uso da *internet* em sala de aula permite configurar diferentes cenários a potencializar práticas pedagógicas online, ou adquirindo o arquivo e socializando em forma offline a depender da situação em que se encontra a escola, pode ser combinados entre os atores na trilha da aprendizagem significativa.

Foi notável a aceitação dos professores da rede pública ao uso do laptop do UCA por meio de Objetos Virtuais de Aprendizagem, visto que proporciona ao educador a utilidade da *internet* focada em ações pedagógicas que podem contribuir para o processo de aprendizagem. Observa-se também que esses objetos articulam nas aulas uma interação em associar os conteúdos. Essa ferramenta agrega a adequação do planejamento, sendo utilizando antes, durante ou depois da ministração da aula, como também possibilidade de desenvolver habilidades e competências de autonomia e criatividade.

É válido ressaltar que com a inserção do computador em sala de aula existem e vão existir obstáculos e possibilidades como qualquer outra tecnologia, mas cabe ao professor mediar o processo de ensino-aprendizagem, pois o computador sozinho não passa de uma máquina que necessita da intervenção do professor para poder proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno.

Desta forma, o computador não irá resolver todos os problemas da educação, mas se utilizado de forma correta e atenta aos objetivos educacionais, pode contribuir para um ensino melhor. Para isso, é importante que as pessoas que compõem esse ambiente se sintam preparadas para trabalhar de forma educacional o uso do computador, neste caso, o laptop do Projeto UCA em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Um Computador Por Aluno: Projeto Base** /2007. Disponível em: <http://portal.enlaces.cl/portales/tp5fdaa5dc4n55/documentos/200712171646020.Projet_o_Base_umcomputadorporaluno_UCA.pdf> 03>. Acesso em 20 de Jul. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **UCA – Projeto Um Computador por Aluno**. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe: Módulo 3a**. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/index.html>. Acesso em 15 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe**: Módulo 3b. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/intro.html>. Acesso em 17 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe**: Módulo 4. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/index.html>. Acesso em 20 de Out. de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Projeto UCA em Sergipe**: Módulo 5. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_5/inicio/metodologia/metodologia.html>. Acesso em 20 de Out. de 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACÊDO, Laécio Nobre de et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um Objeto de Aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo. **Objetos de aprendizagem**: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. (p.133-173)

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação**: reflexão sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

WILEY, D. (2000). The instructional use of learning objects. Disponível em: <<http://reusability.org/read/>>. 2000. Acesso em: 09 de fevereiro de 2012.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O PAPEL SOCIAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – NA FORMAÇÃO DOCENTE: ASSISTENCIALISMO OU INVESTIMENTO⁶⁰

Agnaldo Almeida de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
agnaldoal@hotmail.com

Raquel Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
raquelferreira20@yahoo.com.br

Viviane Tavares de Gois
Universidade Federal de Sergipe
vivi-smack@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto traz à baila discussões a respeito do trabalho desenvolvido pelos graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho – os quais participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Cabe ressaltar que este programa envolve quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Itabaiana – Sergipe. Dessa forma, propomos uma reflexão acerca da importância social e dos reflexos desse projeto na formação docente dos graduandos, assim como na inserção desses profissionais no magistério.

Para tanto, temos como *corpus* três depoimentos de integrantes de tal programa. Contamos ainda com os pressupostos encontrados em textos referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs. Ademais, contrastamos o PIBID com bolsas que consideramos como assistencialismo, tais como: Bolsa Família, Bolsa Residência e Bolsa Alimentação, sendo as duas últimas exclusivas para universitários. Por conseguinte, constatamos que o PIBID não se constitui um programa de caráter assistencialista, uma vez que prepara futuros professores, contribuindo para a melhoria da educação brasileira, assim como incentiva os profissionais já atuantes no magistério, fazendo-os buscar novos métodos de ensino-aprendizagem.

⁶⁰ Por ser resultante de trabalhos desenvolvidos por um grupo do PIBID, este trabalho contou com a colaboração das seguintes estudantes: Rafaella Pômola dos Santos de Jesus e Sammela Rejane de Jesus Andrade.

O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – foi lançado em setembro de 2007, com a finalidade de apoiar a formação de professores de educação básica e antecipar o ingresso dos graduandos no ambiente escolar. Nesse sentido, o programa originou-se e atende às prerrogativas legais da CAPES de conduzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007); aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31); às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007); e à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009.

Dentre os objetivos elencados no Edital CAPES/DEB nº 02/2009, que rege a terceira edição do PIBID, podemos citar o incentivo à formação de professores “para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.” e a valorização do magistério, “incentivando os estudantes que optam pela carreira docente.” (CAPES, 2009, p. 3). Nessa perspectiva, a elevação do padrão de qualidade da educação básica e a melhoria na formação docente, que constituem a prioridade desse programa, viabilizam o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a prática das teorias adquiridas na Universidade. Para tanto, os graduandos são inseridos no cotidiano escolar da rede pública de educação.

Ainda de acordo com a CAPES, este programa se destina também a proporcionar aos futuros educadores participação em “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]”. (CAPES, 2009, p. 3) Ou seja, os bolsistas trabalham no sentido de ajudar aos alunos a sanar suas dificuldades desenvolvendo métodos atrativos e funcionais.

Com um recurso orçamentário de 75 milhões de reais, o programa torna-se peça integrante na melhoria dos indicadores do desenvolvimento educacional do país, como o aumento das médias das escolas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – de 3,8 para 6,0 até 2022, meta estabelecida pelo Governo Federal.

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil. Nesse sentido, as metas a serem atingidas partem das escolas, dos municípios e das unidades da Federação, cujo objetivo é contribuir para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países desenvolvidos. Dessa forma, o

IDEB prevê a ampliação das possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação; conduz as ações de política pública em prol da qualidade educacional brasileira, assim como constitui a principal ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional) para a educação básica.

Dessa forma, existe a parceria entre os professores e os graduandos, permitindo a integração entre a educação superior e a educação básica. No entanto, os bolsistas não podem desenvolver as atividades como substituto de professores nem contar essa experiência como estágio, o qual é obrigatório nos cursos de licenciatura.

Além dos graduandos, alunos de cursos regulares em licenciatura, o PIBID conta com a colaboração de: supervisores, que são professores de escolas públicas estaduais ou municipais; coordenadores da área de conhecimento, que são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelo programa; e coordenadores institucionais, estes são, por sua vez, docentes das instituições federais e estaduais que coordenam o projeto institucional. Assim, verificamos que o programa é composto por uma equipe diversificada, sendo que cada categoria acima explicitada possui suas atribuições a fim de conduzir da melhor forma possível as atividades desenvolvidas nas escolas. Por conseguinte, esta distribuição é uma ferramenta necessária para a manutenção do programa.

Nessa perspectiva, o PIBID busca, dentre outras coisas, fomentar práticas docentes de caráter inovador, promover a melhoria da qualidade da educação básica e, consequentemente, promover o interesse do graduando em seguir na carreira de licenciatura. Como apontado no relatório de atratividade da carreira docente no Brasil, realizado pela Fundação Carlos Chagas, que tem como finalidade apresentar um panorama das atividades do magistério em todo país, por meio de dados do Censo Escolar de 2007, há uma queda significativa no número de formandos em curso de licenciatura, além da mudança do perfil dos que buscam a profissão docente. A partir dessas considerações a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e do breve panorama da carreira docente no Brasil, iremos focalizar os trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas do curso de Letras, nas instituições localizadas em Itabaiana.

1. A atuação do PIBID – Letras – em Itabaiana

Atualmente, as atividades do PIBID/LETRAS estão sendo desenvolvidas em quatro escolas da rede municipal do ensino público. Estas foram escolhidas, como mencionado acima, em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 1: IDEB das Unidades de Ensino			
Escola/Ano	2005	2007	2009
Escola Municipal Irene Tavares	1,4	2,1	3,3
Escola Municipal Professora Nivalda Lima Figueiredo	2,3	2,8	3,2
Escola Municipal Governador Benedito Figueiredo	1,8	2,3	2,6
Escola Municipal Elizeu de Oliveira	2,5	3,7	3,7

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Estas instituições estão situadas, respectivamente, na Rua Francisco Bragança, 1061, no Bairro Bananeira; Rua João Andrade s/n, no Conjunto Euclides Paes Mendonça; no Conjunto Maria do Carmo Alves; e no Bairro Miguel Teles de Mendonça. Ou seja, encontram-se localizadas em regiões periféricas, onde o poder aquisitivo não é elevado e a comunidade escolar é mesclada com alunos da zona urbana e alguns da zona rural.

Escolhidas as escolas, foram selecionados 20 graduandos para executar atividades referentes à leitura e escrita em tais instituições. De modo que os bolsistas utilizem em sala de aula metodologias diferenciadas, as quais levem em consideração aspectos teóricos e metodológicos da Educação em Língua Portuguesa, como sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é ressaltado a questão de instigar nos alunos um espírito investigativo e uma visão crítica, assim tornando-os capazes de “aprender a aprender”, algo que os estudantes devem levar ao longo da vida.

Em meio aos objetivos do ensino fundamental verificam-se: “Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;” (BRASIL, 1997, p. 108). Assim como, “Questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (BRASIL, 1998, p. 56)

Nesse contexto, a elaboração dos parâmetros teve como propósito a construção de metas educativas, de forma a respeitar diferenças regionais, culturais, políticas, entre outras. De modo a levar em consideração relações comuns no processo educativo, as quais a intenção é promover condições para que os alunos possam “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”

(BRASIL,1998, p. 6). Partindo dessa premissa, a interação entre os estudantes universitários com os alunos do ensino fundamental é importante. Pois constitui uma ferramenta de incentivo social e educacional, já que não há uma condição hierárquica como a existente entre professores e alunos, além disso, o bolsista pode representar uma projeção do que eles venham a ser no futuro relacionado à educação.

É através deste projeto que esperamos contribuir para que docentes e discentes do Campus Alberto Carvalho/UFS e docentes da rede pública participantes possam dialogar sobre os melhores métodos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os bolsistas desenvolvem atividades no sentido de proporcionar a elevação no IDEB destas escolas, assim como apresentar maneiras inovadoras de ensino, já que muitos professores ainda se pautam no modelo tradicional de ensino. Dessa forma, trabalhamos os conceitos gramaticais através de oficinas, dinâmicas e jogos, ao invés de trabalhar com perguntas e respostas, ditados e cópias.

Dentre as oficinas que desenvolvemos na escola, temos *O jogo do mas e mais*, nessa atividade as turmas foram divididas em grupos, sendo que cada equipe recebeu uma cartolina e envelopes que continham palavras embaralhadas com destaque para os conectivos *mas e mais*, que deveriam ser usados a depender do contexto. Trabalhamos também com *O jogo da memória dos sinônimos e antônimos*, de tal forma que os grupos ampliaram seus conhecimentos e seu léxico de forma lúdica e dinâmica. Como resultado, observamos que os alunos se interessaram, ficando bastante animados com a atividade, inclusive a professora mostrou-se interessada em futuramente propor atividades do mesmo âmbito. A seguir, discutimos a função social do PIBID em relação a outras políticas públicas, como o Bolsa Família.

1.1. O PIBID tem a mesma função que o Bolsa Família e similares?

Como já destacamos acima, o PIBID é um grande investimento, uma vez que a educação pública passa por grandes dificuldades. Sendo assim, a inserção dos graduandos nas escolas é uma forma de mexer com a estrutura sólida existente em termo de ensino, pois possibilita que o graduando entre em contato direto com a realidade educacional, assim como os professores e os alunos saem dos padrões rotineiros.

Para afirmar que o PIBID se configura num investimento e não em assistencialismo, podemos nos remeter a um dos programas do Governo Federal, O Bolsa Família. Este é, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS - um “programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.” (2011, p.1). Nesse contexto, o programa é um assistencialismo, já que é destinado às pessoas sem renda cujo objetivo é assegurar o direito

humano à alimentação adequada, promovendo assim, a segurança nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais carente e vulnerável à fome.

Ainda se tratando do Bolsa Família, sabemos que ele atende mais de 12 milhões de famílias em todo território nacional, segundo dados da MDS. Ao contrário do PIBID, o valor desse programa depende da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, podendo variar entre R\$ 32 a R\$ 242. Nessa perspectiva, a contribuição do Programa Bolsa Família está na redução das desigualdades sociais e da pobreza. O PIBID, por seu turno, visa à melhoria da qualidade educacional. Podemos estabelecer um paralelo entre os dois programas, já que a condição necessária para o recebimento do Bolsa Família é ter os filhos regularmente matriculados e que estes não tenham baixa frequência. A fim de confirmar o que discutimos acima, a seguir, exporemos opiniões de quatro bolsistas do PIBID/LETRAS.

1.2. A importância sócio-profissional do PIBID para os graduandos

Para corroborar o que expomos acima, apresentaremos, nesta sessão, reflexões de três graduandos, os quais foram partícipes do PIBID. Para tanto, os entrevistados responderam a três perguntas referentes à sua participação no projeto, no que diz respeito à sua importância em termos financeiro e profissional, assim como as expectativas e aprendizagens adquiridas ao longo de sua experiência na participação do projeto. Dessa forma, os depoimentos foram baseados em torno das seguintes perguntas:

1. O que o PIBID representa financeiro e profissionalmente para você?
2. Quais suas expectativas futuras como profissionais da educação brasileira?
3. Você recomenda a participação de outros graduandos no PIBID?

Nessa perspectiva, os informantes expuseram seus pontos de vista, como observamos a seguir:

Informante 1: O PIBID representa uma grande oportunidade de ter acesso ao universo escolar antes do fim da graduação. Prepara-nos como profissionais, na medida em que nos dá um grande suporte, ao ter o acompanhamento de um professor, um supervisor e uma coordenadora que nos ajuda na difícil tarefa de colocar em prática tudo aquilo que nos é passado durante a graduação. Além disso, a bolsa possibilita adquirir itens indispensáveis durante o período em que estamos na universidade, a exemplo de livros, xerox, alimentação, entre outros. Mas no meu caso, a importância maior está no fato dessa ajuda financeira ter me possibilitado viagens aos congressos, ajudando no custeio de inscrição, passagem, hospedagem, entre outros. Por ter possibilitado o ingresso ao ambiente escolar antes do fim da graduação, o PIBID só fez

confirmar que escolhi a carreira certa, me realizo enquanto estou em sala de aula, como também me fez colocar os pés no chão, ao comprovar que o dia-a-dia de um professor não é fácil e que muitos são os obstáculos. Eu recomendo o PIBID a todos aqueles que querem, além de produzir trabalhos acadêmicos, atuar na área que escolheram a carreira. Na minha experiência, de quem também já fez PIBIC, é muito mais proveitoso para um aluno de graduação fazer o PIBID, já que ele será habilitado a fazer duas coisas (lecionar e pesquisar).

Informante 2: O PIBID é uma grande ferramenta para os graduandos, pois possibilita um contato direto com outros professores, assim como com os alunos. Nesse sentido, o bolsista pode verificar quais as dificuldades e a realidade que encontrarão no exercício do magistério. Podendo, dessa forma, refletir sobre a metodologia adotada pelos docentes que se encontram em sala de aula e sobre a nossa própria metodologia, já que o PIBID é um espaço para testar e aprimorar os conhecimentos adquiridos na universidade, a qual nos dá suporte teórico, mas, muitas vezes, nos priva da prática. Além disso, tem a bolsa concedida que, a meu ver, é importante porque me ajuda a custear despesas como livros, xerox e participação em evento etc. A partir da experiência do PIBID, creio que não me chocarei tanto com a realidade da educação, pois já presenciei tanto situações positivas como negativas. Acredito que esse programa me possibilita planejar melhor minhas atividades e não seguir a postura de alguns professores, os quais estão presos às velhas metodologias que não observam a realidade dos alunos. E sei também que a participação no PIBID pode possibilitar o meu egresso no mestrado, já que desenvolvo pesquisas e trabalhos a partir das coletas e atividades realizadas na escola. Sem dúvida, recomendo o PIBID. É muito bom ter contato com os alunos, se portar com um professor, já que até então eu era somente um estudante. É muito interessante estar na sala e verificar que a responsabilidade que tenho não é uma coisa simples, mas que pode ser encarada com muita responsabilidade. Recomendo muito a participação dos graduandos nesse programa.

Informante 3: O PIBID é um programa do Governo Federal que vem evoluindo a cada dia e que dá oportunidade a nós, estudantes universitários, a pôr em prática as teorias estudadas. Além de experiência em sala de aula, o bolsista PIBID recebe uma remuneração para custear livros, inscrição de eventos, despesas com as viagens, alimentação, cópias de materiais para estudos, acesso à cinema, teatro, entre outros. Há quem diga que a bolsa do PIBID é mero assistencialismo, eu creio que não, pois foi através do PIBID que eu amadureci enquanto discente do curso de Letras-Português. Foi por via desse programa que eu me interessei pela pesquisa em sala de aula, e sem demagogia alguma, acabei me apaixonando pela arte de ensinar. Este programa além de possibilitar o contato dos discentes universitários com os

alunos e com os professores do nível fundamental das escolas públicas, ainda nos dá aporte para pesquisa e apresentação de trabalhos em congressos, simpósios, dentre outros eventos. Outro ponto que é importante ressaltar, é a relação bolsista-aluno-professor-supervisor. Sem a integração destes, o projeto não surtiria efeito. É o supervisor que faz a mediação bolsista-escola-professor-aluno, sem esse, talvez seria um pouco complicado o acesso dos bolsistas nos estabelecimentos de ensino. Além dessa mediação, os supervisores, de certa forma, nos preparam para a realidade daquele espaço do saber, consegue materiais junto à escola ou a Secretaria de Educação do Município para que possamos trabalhar com oficinas e aulas dinâmicas em sala, nos dá sugestões de atividades, planeja aulas conosco, etc. Já o professor, também possui um papel importante para o PIBID, pois ele como regente da classe, na maioria das vezes, ajuda os bolsistas na execução das atividades, fazendo o controle da turma. É de bom grado que alguns professores cedem as suas aulas para os bolsistas aplicarem as atividades inovadoras, baseadas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), porém tem outros educadores, que de alguma maneira se mostram insatisfeitos com a presença de nós bolsistas. Alguns, ainda acham que estamos ali para vigiarmos a maneira deles ensinarem, quando na verdade, estamos tentando inovar, sair da rotina das atividades de alguns professores que ainda utilizam quadro e giz ao invés, talvez, de uma roda de leitura, um debate, uma oficina, assim por diante. São diversas as falhas e os obstáculos que encontramos na educação brasileira, nós como estudantes não seremos os “salvadores da pátria”, mas buscaremos meios para contornar os obstáculos e enfrentar a realidade vivenciada pelos professores atuais, exemplo: índice de evasão escolar e reprovação alto, desinteresse por parte dos estudantes, más condições de funcionamento de algumas escolas, baixos salários, etc. Então, o contato que temos com os alunos da escola pública, ainda na graduação, é de suma importância. Esse contato é basicamente na mesma escala, isto é, uma relação aluno-aluno, apesar de níveis escolares diferentes, contrapondo com uma relação professor-aluno, em que o primeiro encontra-se em um patamar mais elevado, ou seja, há uma certa relação de poder. Desta forma, o PIBID tem contribuído bastante na formação dos professores, uma vez que possibilita a entrada dos bolsistas nas escolas, viabilizando o acesso destes nos estabelecimentos de ensino e também possibilitando a formação de professores pesquisadores, para que assim haja uma educação melhorada. Portanto, é interessante que os estudantes universitários almejem por uma bolsa do PIBID, pois a experiência adquirida é muito gratificante, só nos resta sermos bons profissionais e sempre está em busca de dedicação e pesquisas que colaborem para uma boa educação, esta seria melhor forma de dá um retorno a oportunidade concebida.

A partir dos depoimentos acima, inferimos que o PIBID não representa simplesmente uma forma de assistência estudantil, pois, ao contrário das bolsas de assistência estudantil (Bolsa Alimentação e Bolsa Residência), que têm por objetivo a permanência do aluno na universidade, o PIBID exige um alto retorno, no sentido de que financia o estudo e a prática docente ao mesmo tempo em que investe na contribuição do aluno para a educação e na continuidade desse trabalho referente à docência. O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), por sua vez, também não pode ser caracterizado como mera assistência estudantil, pois investe e cobra pesquisa e, conseqüentemente, produção acadêmica. Ele se diferencia, portanto, do PIBID por não ter repercussão direta em sala de aula. Saindo do contexto acadêmico, se compararmos o PIBID com o Bolsa Família, por exemplo, veremos algumas diferenças: a primeira é que a concessão do PIBID se dá através de um processo avaliativo rigoroso tanto para o orientador (avaliação do projeto) quanto para o bolsista (avaliação de desempenho), o que eleva sobremaneira os resultados decorrentes da pesquisa, enquanto para o Bolsa Família, a família do estudante precisa comprovar necessidades financeiras. Conclui-se daí que, enquanto a evolução financeira da família leva a perda do benefício (Bolsa Família), a evolução do graduando continua beneficiando sua autoformação, tanto que ele pode ter vínculo empregatício e receber o valor do PIBID cumulativamente. Os bolsistas têm plena noção de sua necessidade de contribuir com a academia e com a educação. O programa possibilita ainda a inserção do aluno na sala de aula, fazendo com que ele deixe de ser mero aluno e passe a ficar numa posição intermediária entre os alunos e o professor. Além disso, o aluno bolsista tem a oportunidade e responsabilidade de trocar experiências com os aprendizes da escola, bem como com alunos da academia. Outrossim, possivelmente, o bolsista pode servir de exemplo para os alunos do ensino fundamental e médio, já que muitos bolsistas são egressos do mesmo contexto social. Com a iniciação à docência, temos contato mais direto com professores e metodologias, sejam tradicionais, sejam inovadoras. Podemos conviver com o espaço escolar e seus costumes e características. Mais importante ainda é a presença dentro da sala de aula, nos proporcionando a reflexão sobre como e o que falar, entre outras questões comportamentais. Sendo assim, o bolsista não só estabelece ligação com a pesquisa científica como também adquire experiências fundamentais para seu futuro profissional e uma visão mais ampla das deficiências do mercado de trabalho, e do quanto a educação precisa de pessoas determinadas e com disposição para mudá-la. Concluimos que o PIBID constitui um cenário de trocas e, conseqüentemente, de aprendizado mútuo. Tanto o bolsista aprende com os professores das turmas e com os alunos, como estes adquirem novos olhares a partir do trabalho desenvolvido pelos graduandos. Dessa forma, trata-se de um trabalho conjunto no qual todos objetivos direcionam-se para o mesmo foco: a melhoria da nossa educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que ao participar do projeto PIBID estamos sendo impulsionados à prática docente cujo objetivo é a melhoria da educação brasileira. Assim, reafirmamos a importância do investimento concedido pelo Governo Federal, já que o graduando, além de ter contato com a sala de aula, também recebe uma bolsa para custear as despesas relacionadas à sua permanência na Universidade: deslocamento, alimentação, aquisição de bens didáticos etc.

Acreditamos também que a inserção dos graduandos em sala de aula possibilita o contato dos professores já atuantes com novas maneiras de ensinar, pois na maioria das vezes, encontram-se desmotivados diante de todas as dificuldades da profissão. Assim, desenvolvemos atividades com o intuito de melhorar a educação, o que é possível desde que haja a integração da escola, do governo e da família, já que a escola não é a única responsável pela educação.

Os dados do censo (2007) também apontam que os alunos que fazem licenciatura, em sua maioria, são pertencentes às classes C e D, ou seja, são alunos que tiveram inúmeras dificuldades de ingressar no ensino superior, e conseqüentemente, tiveram dificuldades de permanência. Visando amenizar esse e outros problemas, o Governo Federal cria e lança Bolsas de auxílio aos estudantes de ensino superior, mas será que essas visam atender apenas as questões que giram em torno do assistencialismo? No caso do PIBID, foco desse trabalho, não, haja vista que seu papel é inserir os graduando dos cursos de licenciatura no contexto escolar o mais cedo possível, não restringindo aos alunos terem essa experiência apenas durante as atividades do estágio. Mas em contra partida, é inevitável pensar, que a iniciação do governo de disponibilizar bolsas durante a graduação, culmina em um objetivo maior de manter e tornar atraente a carreira docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1996.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 de março de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o IDEB**. 2011. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.

GT 4**POLÍTICA JUSTIÇA SOCIAL E
DIVERSIDADE CULTURAL**

GT 4 – POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL

O MAGISTÉRIO EM SERGIPE – A VALORIZAÇÃO DE SER PROFESSORA⁶¹

Degenal de Jesus da Silva
Faculdade Pio Décimo
Djenal@gmail.com

A Vocação para o magistério inclui estereótipos sexistas como, por exemplo, afetividade, dedicação e paciência. Apesar de universais, são socialmente atribuídos como características femininas, sobretudo em referência ao trabalho doméstico.

(Anamaria G. Bueno de Freitas)

INTRODUÇÃO

O artigo trata da *representação* das mulheres sergipanas que buscaram no ofício do magistério, na segunda metade dos oitocentos e primeiras décadas do século XX em Sergipe, por maior independência financeira ou para ajudar a complementar a renda familiar. Ao mesmo tempo em que o número delas foi aumentando nos bancos escolares, e, na docência, suas *representações* vão ganhando novos contornos que estão ligados aos antigos estereótipos.

A Escola Normal de Sergipe só fez acelerar um processo que tornava realidade, a exemplo de outros Estados da federação, a inclusão do público feminino que não poderia ser mais negado; e, criar a Escola Normal para meninas foi um primeiro passo. Nesse percurso do XIX-XX, vozes como a da professora Ítala Silva de Oliveira que conclama as sergipanas a abandonarem as futilidades e abraçarem-se na instrução que as capacitaria para exercerem papel importante na sociedade, além de mãe e esposa: ajudar no progresso do país. Num desses “diálogos” ela vai tentar convencer o leitor do sexo oposto sobre a igualdade da mulher para qualquer atividade que os homens sejam capazes de fazer. Na pesquisa foi utilizada a categoria de análise de *Representações* de Roger Chartier (1990).

Aparando as Arestas: limites e possibilidades

A construção da Escola Normal de Sergipe significou um avanço em termos de aglomerar e controlar os métodos que estavam sendo aplicados no ensino elementar.

⁶¹ Artigo apresentado como exigência para obtenção do título de Especialista em História do Brasil da Faculdade Pio Décimo, sob a orientação do professor mestre Vladimir José Dantas.

A finalidade de tal objetivo era uniformizar as práticas pedagógicas que estavam sendo usadas, criando uma realidade bem distante das cadeiras isoladas do império, em que o Estado não tinha como fiscalizar a correta aplicação em sala de aula.⁶²

Em São Paulo os professores eram formados pela Normal com os métodos que seriam considerados os mais modernos e adequados para o aprendizado das crianças. Ela seria o que a universidade é hoje: um centro irradiador, um referencial a se apegar.

As escolas Normais começaram a ser criadas no Brasil a partir de 1830, nas províncias de Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), entre outras. E só aceitavam inicialmente alunos do sexo masculino (FREITAS, 2003a, p. 29).

Sua recusa e posterior inserção no magistério é o objeto do artigo. A maior ou menor incidência de mulheres no magistério acompanha a obrigação de ser o que lhes foi imposto – pela representação – a fazerem; portanto, construímos a pesquisa na categoria de análise de Roger Chartier (1990, p. 17), entendendo representações como discursos sociais que não são neutros, elas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, política etc.), “que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

Com isso em mente, partiremos do ensino elementar feminino na primeira metade do século XIX, mais precisamente da lei que regulamenta o ensino de primeiras letras (1827). Ela discorre sobre qual o tipo de clientela e professores deveriam estar ministrando estas aulas.

Do período republicano teremos o pensamento de uma intelectual sergipana que tentou fazer oposição a representação machista que elas sofriam. A professora Ítala Silva de Oliveira, atuou fortemente através de jornais tentando conscientizar o público feminino do papel importante a desempenhar na sociedade. A percepção da realidade de sua época emana de uma lucidez, que, muitas das vezes a fez entrar em conflito com personagens influentes - por outros motivos – do cenário sergipano.

E por fim, terminaremos com a Escola Normal, evidenciando o crescimento feminino tanto nas cadeiras de ensino elementar (docência), ou de primeiras letras,

⁶² Para quem se interessar em saber os motivos da incapacidade Cf. Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*.

como de normalistas do sexo feminino que passaram a freqüentar as carteiras com mais freqüência.

A imagem delas no percurso deste estudo vai mudando, sem necessariamente excluir o que até então era/é interesse desvencilhassem-se. A representação das mulheres muda, mas, ainda ligadas a um velho estereótipo que as persegue ligado ao lar. Assim, entendendo a docência como uma extensão, prolongamento das aptidões de mãe, esposa e mulher.

A Instrução Feminina no Brasil

No Brasil a mulher adquiriu o direito legal de freqüentar e receber instrução escolar pela lei imperial de 15 de outubro de 1827, que regularizou o ensino de primeiras letras no país; entre outras coisas, constava que,

[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e gramática de língua nacional, e os princípios de moral Cristã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos [...]. (FREITAS, 2003a, p. 27)

A criança que freqüentava as aulas teria que aprender ler, escrever e contar; para as meninas se acrescentaria ainda as “economias domésticas”. Por ser considerado sexo frágil, era preparada para exercer as funções do lar.

É interessante notar, como certas representações são criadas e impostas à sociedade. A criança era um exemplo disso, considerada um adulto num corpo em desenvolvimento, seus gestos deviam se assemelhar com dos seus pais; traços de infantilidade eram olhados com reprovação.

A escola também partilhava dessa premissa até o século XIX; quando houve, então, uma reviravolta, passam a enxergá-las como crianças – uma (re)descoberta da infância. Todo um cuidado deveria, a partir de então, que ser ministrado a esta frágil vida que não sabia ainda se defender.

A mulher - profissional da educação - surge no final do século XIX como aquela que tem a habilidade necessária para guardar, manter e orientar o desenvolvimento mental da criança. É algo que chama atenção, visto que, a imagem que se tinha dela (a mulher) e da criança como um adulto em miniatura também foi alterada. Ainda precisamos adentrar neste campo: não se tem nenhum estudo sobre a existência da relação entre a imagem da mulher ensinando e da criança no XIX, no Brasil.

Haja vista este cenário, nos oitocentos, criou-se um terreno fértil para a atuação da mulher. Já que em outras profissões a sociedade não via com bons olhos, elas, exercendo trabalho que fosse atribuído ao homem.

A carreira do magistério apesar de não ser atrativa aos homens, estes foram resistentes ao ingresso da mulher na profissão, talvez pelo fato da crença de que a mulher instruída poderia ocupar o espaço masculino, nos diversos campos da sociedade. (ALVES; MELO, 2011, p. 2)

A profissão que a sociedade aceitaria e até incentivou a atuação feminina seria de professora, visto por muitas delas como forma de ascensão social e de se manterem financeiramente. A própria lei de 1827, já previa o perfil das que exerceriam atividades de ensino no império.

[...] serão nomeados pelo Presidente em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7. (FREITAS, 2003a apud, DECRETO, 1927, p. 27)

A associação entre a figura da mulher dona de casa e a mulher professora, é de saltar os olhos. Ela consegue se “desprender” do preconceito de ter uma profissão, mas o seu estigma de dona de casa é o que faz apta para o emprego: boa mãe, esposa, conduta ilibada na sociedade entre outros.

Dizer que elas foram passivas, aceitando com obediência, não reflete a conduta tomada por algumas delas. É o que veremos com a professora Ítala Silva, mulher atuante, que chegou a conclamar as sergipanas a tomarem parte efetiva na construção da nação. Diga-se de passassem que não foi à única. Outras também reivindicaram o direito de terem mais instrução.

“Nos Domínios da Instrução”: Visões de uma Ex-normalista

Ítala Silva de Oliveira nasceu em Aracaju, 18 de outubro de 1887, filha de Silvano Auto de Oliveira, e dona Marcionila Silva de Oliveira. Completou sua instrução primária no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, instituição onde a elite sergipana colocava suas filhas; o secundário no Colégio Atheneu, ambas as instituições de Aracaju.

Ela é uma daquelas que irão se tornar conhecidas em Sergipe pelo seu trabalho frente às instituições de educação. Sua luta nos jornais de Sergipe para mudar a

representação das sergipanas a lançou a outro patamar em comparação as suas predecessoras.



Fotografia 1: **Ítala Silva de Oliveira (1897-1984).**

Disponível: <<http://www.infonet.com.br/lucioprado/ler.asp?id=49459&titulo=Lucio> >

A nova mulher – no entendimento de Ítala - deveria acima de tudo ter um elevado grau de instrução, ser guerreira, inserida no projeto de desenvolvimento do país. Esta é Ítala Silva de Oliveira.

Como se pode notar, a instrução e entrada no magistério feminino tinham todo um estereótipo e condições sócio-econômicas que tornava atrativo para elas elevarem sua instrução – e neste caso principalmente – era o que a professora Ítala Silva de Oliveira queria que seus pares fizessem (aumentarem a instrução).

As instituições que passou, em sua maioria, eram voltadas para ensino. Demonstrando a força da pessoa instruída que foi: fez o curso na Escola Normal, tempos depois, assumiu o cargo de Conservadora do gabinete da mesma escola; foi professora adjunta de física, química e história natural; e exerceu o ofício de professora da Liga Contra o Analfabetismo, sendo a primeira secretária desta repartição. Em 1921, vai estudar medicina na Faculdade da Bahia, mas aí é outra história.

Mulher combativa, atuante no cenário sergipano, lutou para elevar a instrução feminina, por maior liberdade, conseguinte, a condição de subalterna do homem; Ítala da Silva Oliveira escreveu para jornais sergipanos de 1914 a 1917. Entre as mídias que lhe deram espaço está: O Estado de Sergipe, O Democrata e o Diário da Manhã. Contribuiu também já no finalzinho da década de 20 para o Almanaque sergipano; escreveu para jornais e revistas de outros Estados como São Paulo (A Revista Feminina) e Rio de Janeiro (O País).

Que o nosso paiz é um paiz de analphabetos sabemos muito bem; porque pois se move o nosso povo para auxiliar a Liga Contra o Analphabetismo?

Há uma classe para a qual dirijo estas linhas, e da qual alguma coisa temos a esperar, porque si Ella quizer será capaz de muito. Em outors Estados da Federação, talvez que este elemento se movimente, e se allie à Liga brasileira contra o analphabetismo; no meu porém, eu tenho duvidas. Este elemento do qual eu acabo de vos falar é o elemento feminino. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916a, p. 2)

Ítala está dirigindo sua fala para as mulheres, são elas as destinatárias da mensagem; para o leitor masculino, a feminista imagina certas situações baseados do que foi escrito até aqui sobre a representação da mulher – frágil, inapta, fugas; desafia o leitor, homem, a repensar a posição da mulher: “Estou vendo-vos, leitor a sorrir e a pôr de um lado este jornal”. Mais em frente, ela aconselha não fazer isto. É neste momento que inicia sua argumentação direcionada ao leitor dizendo:

[...] embora o seu riso escarnecedeo tenha razão de ser. Acostumaste-vos a ver na mulher um ente incapaz de qualquer iniciativa útil, a não ser quando esta iniciativa traga qualquer fundo de religião e por isto assim fazeis, mas o vosso riso não demove do meu intento, é tão inoffensivo como o que estaes lendo. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916a, p. 1-2.)

Ainda em 1916, quando escreveu o trecho que vocês leram anteriormente, a feminista tenta mudar a imagem das mulheres. A sociedade que as imagina preocupadas com coisas do amor e da religiosidade se mostra persistente, tanto que Ítala, desenvolve toda uma argumentação pautada em benefícios e aptidões que as mulheres têm condições de realizar. Num país que a taxa de analfabetismo é grande essas guerreiras têm consciência do papel importante que podem exercer,

É que Ella compreendeu que assuntos mais importantes que o debatido problema do amôr, reclamam a sua atenção. As múltiplas transformações, que com o correr dos tempos, se vão operando nas sociedades, lhe fazem ver a necessidade que tem de applicar sua actividade melhor do que a tem aproveitado até agora. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916d, p.1-2.)

Meses antes, Ítala Silva de Oliveira escreveu no Diário da Manhã:

Modesta e simples como sabe ser a mulher das nossas povoações e villas, não se preocupando com a moda que é a moda que move a mulher dos centros mais adiantados, ella, na sua linguagem simples e despida de atavios, iria preparando a creança inculta para um futuro digno de um povo fadado a ser o mais rico do mundo. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916a, p. 1)

Sua luta era para igualar os sexos, derrubar a representação que Sergipe esperava e via na mulher. Seu pensamento é explícito e está espalhado nos impressos em que escreveu,

[...] Reclamo e reclamarei sempre a instrução para a mulher, a pretensa inferioridade da mulher repousa na falta de instrução! [...] Faz-se mister que o figurino de modas seja substituído pelo livro que instrui. (...). O Feminismo não é uma força que se levanta contra o homem, é a voz da mulher instruída, que aspira um lugar ao lado de seu companheiro, a fim de participar dos seus trabalhos, das suas dores e das suas alegrias [...]. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916b, p. 2)

Em nenhum momento, sua visão a leva querer superar a atuação do homem, ao contrário, “O Feminismo não é uma força que se levanta contra o homem” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916d, p. 1-2.), é a mulher querendo ser co-participante na vida de seu companheiro.

Ítala Silva de Oliveira entendia que elevar a instrução das mulheres seria o caminho a trilhar rumo à independência, maior liberdade, ter consciência que elas são capazes de fazer o que o outro faz. As críticas as mulheres do seu Estado não ficaram de fora, sua luta era para elevar a instrução das sergipanas, mas o que se constata, argumenta a autora, é que “[...] a mulher sergipana” está “[...] nium atrazo intelectual lamentavel”, as causas do atraso das mulheres seria “[...] o producto de gerações que os jesuítas amoldou como melhor lhe aprouve, vacillo de que a idéia vingue” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916a, p. 2)

Como lemos na introdução o número de mulheres nas escolas cresceram bastante, elas vem ganhando cada vez mais espaço na virada do XIX para o XX; sobre isso, Ítala escreveu que,

E incontestemente e digno de nota o desenvolvimento que tem attingido a cultura feminina, n'estes dois últimos séculos [...] ella, quando instruida, prova tão bem como o seu companheiro, é um fato real e

palpavel [...] Antigamente constitui excepção a mulher que na literatura ou em qualquer outro ramo do saber humano se destacasse; hoje não. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916d, p.1-2)

Sua fala é do contexto de 1917, a Escola Normal era visto como um lugar de preparar as moças para o casamento. Esta mulher só saía do convívio dos pais para os braços do marido. De certo, havia mais liberdade do que o século anterior ao de Ítala. Prova disso é que mulheres como ela se destacaria no cenário sergipano via Escola Normal:

[...] a Escola Normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos e surgiria como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada, o que também possibilitaria o exercício de uma profissão. A entrada das mulheres nas Escolas Normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram a grande maioria nesse nível de ensino (ALMEIDA, 2007, p. 120).

Iremos ler mais adiante o crescimento das mulheres nos postos do magistério em Sergipe, é um crescimento inicialmente acanhado, que, aos poucos vão ocupando o espaço deixado pelos professores do sexo masculino por questões que serão discutidas adiante.

Crescimento lento, mas que não demorou mais que cinquenta anos para elas serem os clientes predominantes nos cursos da Normal.

Educar a mulher quer dizer preparar gerações futuras para o trabalho e para o engrandecimento da pátria [...] ella visa tornar a mulher membro perfeito da collectividade, igual ao homem, em tudo, tendo sobre ella a vantagem de ser mais caritativa e mais humanitária [...]. Instruída e educada sabendo o que é, e como deve viver, a mulher há de indiscutivelmente melhorar as suas condições sociaes. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1916c, p. 2)

Posterior a 1930-40, a Escola Normal não era mais o desejo das sergipanas de classe média; com o desenvolvimento industrial de Sergipe e as possibilidades a outros postos, o magistério foi perdendo este estrato que por tanto tempo era numeroso nos seus quadros.

A Escola Normal de Sergipe Rumo a Feminização do Magistério

O acesso das jovens sergipanas ao ensino público era garantido por lei. Mesmo assim, a educação feminina se realizava em conventos, colégios religiosos, ou, no ambiente restrito de seus lares através das preceptoras, que além dos conteúdos indicados para as meninas, eram incluídas aula de etiqueta, piano, francês e habilidades culinárias (FREITAS, 2003b, p. 33-39). Claro que nos casos anteriormente referidos, estamos falando de uma elite que poderia pagar por seus estudos.

Tabela 1- Número de Escolas de Primeiras Letras e Alunos Matriculados em Sergipe - 1860

Escolas e Alunos Matriculados	Número de Escolas e Alunos Matriculados
Escola de Primeiras letras	66 Escolas
Escola de Primeiras letras Masculina	43 Escolas
Escola de Primeiras letras Feminina	23 Escolas
Alunos Matriculados nas Escolas de Primeiras letras	2.636 Alunos
Escolas Particulares de Primeiras Letras	10 Escolas

Fonte: FREITAS. Anamaria G. Bueno. “O Projeto de escolarização para as mulheres sergipana”. **Educação, trabalho e ação política:** sergipanas no início do século XX. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003b, (Tese de Doutorado). p. 34.

Tabela 2- Número de Escolas de Primeiras Letras em Sergipe - 1870

Escolas Primárias	Número de Escolas Primárias
Escola de Primeiras letras	100 Escolas
Escola de Primeiras letras Masculina	69 Escolas
Escola de Primeiras letras Feminina	31 Escolas

Fonte: FREITAS. Anamaria G. Bueno. “O Projeto de escolarização para as mulheres sergipana”. **Educação, Trabalho e Ação Política:** sergipanas no início do século XX. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003b, (Tese de Doutorado). p. 151.

A demanda por mais escolas (comparar Tabela 1 e 2) e profissionais preparados só fez aumentar o prestígio e os incentivos para que criasse em Sergipe uma instituição voltada para a formação de professores, a Escola Normal.

Inaugurada em 1870, não admitia o “sexo frágil” nos quadros de alunos. Os jornais, relatórios, regulamentos, leis, tiveram uma participação efetiva na formação intelectual da mulher, ou para a sua exclusão. Os artigos publicados nos jornais são um

bom exemplo disso: eles “[...] tinham sua grande importância no momento em que expressavam o pensamento patriarcalista reforçando-o” (PINHEIRO, 2000, p. 162).

Mesmo com uma grande carga de representação da mulher – “sexo frágil”, dona do lar entre outros - o presidente do estado enfrentando “[...] os preconceitos tradicionais, determinava o decreto que ‘o ensino da Escola Normal será facultado a ambos os sexos’, disposição que reformas anteriores haviam tentado impor, mas que a reação desencadeada fizera sempre desaparecer [...]” (NUNES, 1984, p. 213).

Da construção da Escola normal até a inserção da mulher, se passariam seis anos. No ano de 1890, matricularam-se na Escola Normal nove alunas, sendo quatro no 1ª ano, uma no 2ª e quatro no terceiro ano. Elas vão monopolizando o magistério primário ante a falta de interesse demonstrado pelos homens. Estes tinham outras ocupações além do ensino primário, tinham mais liberdade profissional, e os baixos salários atraíam cada vez menos a clientela masculina e sua presença na Escola Normal vai diminuindo.

Desde o final do século XIX, seria a instituição de referência no Estado para a formação de professoras primárias. Para as jovens sergipanas desta época, a possibilidade de realizar o curso normal era uma das únicas oportunidades de continuarem estudando e se prepararem para exercer uma atividade profissional fora do ambiente doméstico, uma vez que o magistério era socialmente aceito e entendido como prolongamento dos papéis femininos exercidos no lar. (FREITAS, 2003b, p. 37)

No mesmo ano, o número de professoras cresceu bastante, como podemos ver: dos 111 professores primários, 67 eram mulheres, enquanto dez anos antes era massacrante a presença masculina. Exercer a atividade de professor estava sendo dominado por elas; pensar neste cargo associava logo a função de mulher.

Por isso, um número considerável de mulheres que ascendiam ao posto de professoras primárias refletia um momento de grande aprovação tanto na Escola Normal como pela sociedade. Na tabela podemos notar que o crescimento de 23 escolas públicas primárias femininas em 1860 (Tabela 1) passou para 34 escolas em 1892 (tabela 3), deste não estamos considerando as escolas mistas.

Tabela 3- Número de Escolas de Primeiras Letras e Alunos Matriculados em Sergipe - 1892

Escolas e Alunos Matriculados	Número de Escolas e Alunos Matriculados
Escolas Públicas Primárias	114 Escolas
Escolas Públicas Primárias Masculinas	33 Escolas Masculinas
Escolas Públicas Primárias Femininas	34 Escolas Femininas
Escolas Públicas Primárias Mistas	47 Escolas Mistas
Alunos Matriculados	2.569 Alunos
Alunas Matriculadas	2.550 Alunas
Total de Alunos	5.119 Alunos

Fonte: NUNES. Maria Thetis. “A Educação em Sergipe nas duas Primeiras Décadas Republicanas”. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Aracaju: Secretária de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984. (Coleção Educação e Comunicação; v. 13) p. 185.

Para as moças estavam tornando-se cada vez mais freqüente a instrução elementar em uma agência estatal de ensino. Formar tantas professoras quanto o necessários era impensável sem ter a disposição um capital humano preparado para ascender ao próximo degrau: cursar o magistério. Embora houvesse professoras que ensinassem sem ter passado pelo curso da normal, com a república os acessos para as cadeiras de ensino vão afunilando. Com o tempo a preferência era para os normalistas e, na falta destas se podia completar com outros tipos de docentes.

Tabela 4- Número de Alunos Matriculados na Escola Normal de Sergipe - 1918

Alunos Matriculados	1ª Ano	2ª Ano	3ª Ano (Duração)	4ª Ano (Duração)	Total de Alunos
Alunos da Escola Normal Masculino	3	4	Curso de 2 anos	Curso de 2 anos	7
Alunos da Escola Normal Feminina	-	-	-	-	185

Fonte: NUNES. Maria Thetis. “Sergipe Ingressa no Pré-capitalismo”. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Aracaju: Secretária de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984. (Coleção Educação e Comunicação; v. 13) p. 227.

No ano de 1918, o curso Normal do sexo masculino era apenas de dois anos, enquanto, o feminino foi para quatro. A própria duração de permanência no curso demonstra a tentativa de incentivar a formação de professores homens (ver tabela 4). Esta tentativa não deve ser entendida como uma forma de excluir elas da Escola

Normal, ao contrário, sua presença era reforçada; na época as professoras, segundo os educadores - teriam mais aptidão para o ensino do que os homens.

[...] a Escola Normal, para além de seu papel de agência formadora de professores, serviu para preparar as futuras esposas e mães pertencentes a uma oligarquia que tentava se ajustar aos novos tempos. Serviu também para formar os funcionários públicos, não só do setor da educação, mas de toda máquina burocrática do Estado, como é atestado pelo destino dos poucos egressos do sexo masculinos. (PINHEIRO, 2000, p. 144)

Pensar a elevação da instrução da mulher desconsiderando a influência que a Escola Normal de Sergipe teve, seria minimizar a riqueza de um celeiro significativo de formação, onde mulheres, a exemplo de Ítala Silva de Oliveira, saíram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher – a profissional – durante o século XIX e primeiras décadas do XX, não foi reconhecida pela sua capacidade de trabalhar, de construir, de exercer bem a função do magistério. Sua entrada na docência foi devido a serem mulheres, terem a “predisposição” de cuidar de crianças – “um ato natural dado por Deus”, assim entendiam.

Mesmo quando sua capacidade para o trabalho docente é reconhecida, este, está ligado à função materna. A representação se fundamentou em um preconceito já existente possibilitando crescimento no magistério.

O tempo em que a escola Normal permitiu a entrada delas e o subsequente domínio feminino nos seus quadros foi rápido: menos de cinquenta anos, quase meia vida. Período em que se levantaram pessoas como a professora Ítala Silva de Oliveira, inserida numa luta de mudar a imagem das mulheres através da elevação da instrução e inserção no projeto de desenvolvimento de Sergipe.

E por fim, uma pesquisa por mais que se tenham fontes e o tema pareça esgotado não é fácil. Demanda tempo e dedicação. A organização do trabalho é outra coisa que deve ser pensada e pesada. As críticas devem ser devidamente auferidas. Mas por todos os cuidados que tomemos em revisar o texto, ele nunca estará pronto, acabado. Teremos conosco sempre a marca da interrogação.

Foi o que senti ao terminar o texto, só o texto, pois, muitas perguntas ainda permaneceram; isso talvez seja o que motive a continuar.

Fontes

CORREIO DE ARACAJU. **Correio de Aracaju**. 10 de Julho de 1917e, nº 2083, Sergipe.

DIÁRIO DA MANHÃ. **Diário da Manhã**. 23 de junho de 1916d, Ano VI, p. 1-2, Sergipe.

DIÁRIO DA MANHÃ. **Diário da Manhã**. 28 de maio de 1916c, Ano VI, p.2, Sergipe.

DIÁRIO DA MANHÃ. **Diário da Manhã**. 15 de março de 1916a, Ano VI, p. 1, Sergipe.

DIÁRIO DA MANHÃ. **Diário da Manhã**. 28 de abril de 1916b, Ano IV, n.2 c.2, Sergipe.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jane Soares de. “Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX”. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 59 – 107.

ALVESI, André Luís Conceição; MELO, Sônia Pinto de Albuquerque. “Docência e Feminização do Magistério em Sergipe (1911 –1969)”. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovão. 21 e 23 de setembro de 2011. P. 1-11.

BOURDIEU, Pierre. **O Mercado de Bens Simbólicos**. In: A Economia das Trocas Simbólicas. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas. 1893- 1971. São Carlos- SP: Brasília: EDUFSCAR, INEP, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP: EDUSF, 1998.

_____. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma História dos Costumes. Vol. 1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FILHO, Lucina M. de Freitas. **Instrução Elementar no Século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta T.(Org.). 500 anos de Educação. Belo Horizonte, A Autentica, 2000.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – NPGED, 2003a, (Coleção: Educação é História. V. 3).

_____. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003b, (Tese de Doutorado).

_____. Pesquisando a educação feminina em Sergipe na passagem do século XIX para o século XX. In: **Revista do Mestrado em Educação**. Vol. 4. São Cristóvão: NPGED/UFS, 2002. p. 45-65.

GINZBUG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Santa Inquisição. Trad. Maria Betânia Amorosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; SCOCUGLIA, Celso Afonso. “Escola Normal e Educação Popular no Brasil” (1870-1930). In: _____ **Educação e História no Brasil Contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000, p. 162.

GT4 – POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL

PROGRAMAS SÓCIOEDUCATIVOS: UMA ANÁLISE DO PETI EM

SERGIPE

Carlos Alberto Vasconcelos
Universidade Federal de Sergipe
geopedagogia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O panorama sócio-econômico do Brasil vem se caracterizando historicamente como concentrador de renda e, sobretudo excludente, agravando, portanto a pobreza absoluta produzindo uma enorme reserva de força de trabalho, levando milhões de famílias a viverem em situação de extrema miséria, sendo submetidas a rendimentos iguais ou inferior a um salário mínimo.

Nesta ótica emerge o trabalho realizado por crianças e adolescentes que tem sido objeto de diversas pesquisas, comprovando impactos negativos na vida adulta dessas crianças e até certo ponto, no desenvolvimento econômico e social do país. Esta assertiva é discutida ao longo deste texto, revelando a utilização e a forma de exploração do trabalho infantil no Brasil, em especial em Sergipe, ao longo dos anos e seus reflexos na educação. É um texto oriundo da tese do autor, relacionada à temática, desenvolvida no estado de Sergipe, com vasta pesquisa de campo, empreendida no período de 2007 a 2009.

O trabalho infantil no Brasil está, em grande maioria, associado a formas tradicionais de agricultura familiar, especialmente nas áreas de menor desenvolvimento das forças produtivas. As melhores oportunidades de trabalho no Brasil urbano-metropolitano concentram-se nas regiões sul e sudeste, mas que não prescindem do complemento do trabalho infantil e estimulam crianças e adolescentes a abandonarem a escola.

A despeito de haver na literatura disponível certa concordância de que a pobreza seja a principal causa do trabalho infantil, estudos recentes questionam a força dessa correlação. Considera-se uma conclusão simplista de política social, pois não seria suficiente acabar com a pobreza para erradicar o trabalho infantil. Ademais, como eliminar a pobreza requer investimentos sociais que demandam tempo para surtir efeito,

o problema do trabalho infantil só seria equacionado a longo prazo, quando o processo de desenvolvimento beneficiasse todos os segmentos da sociedade. Esse argumento respalda-se em estudos de Barros e Mendonça (1996) que indicam alta participação de crianças brasileiras entre 10 a 14 anos na força de trabalho, comparativamente a outros países. Este fato não é explicado apenas pela pobreza ou pela maior desigualdade, mas sim pelo modo do capitalismo. Segundo a OIT, no Brasil, o percentual de crianças de 10 a 14 anos que trabalham é superior ao apresentado por outros países, a exemplo da Índia (14,4%) e da China (11,5%). De fato, em 1990, a taxa de participação de menores de 10 a 14 anos foi quase quatro pontos percentuais mais alta do que a média dos 14 países da América Latina e mais de seis pontos percentuais maior do que a de países com renda per capita similar.

Neste contexto, é mister considerar que trabalho e educação são atividades que, a curto prazo, são competitivas e influenciam no desenvolvimento das nações. As crianças, de forma geral, deveriam estar na escola e não no trabalho. Associa-se trabalho precoce com a evasão escolar. Então, não podemos negar que há uma convergência da literatura referente a essa questão: a criança que trabalha reduz rendimento escolar ao mínimo, comprometendo a escolaridade final, atingindo nível mais baixo do que o alcançado por aquelas que não trabalham, bem como, terão quando adultas, salários menores do que o dos indivíduos que começaram a trabalhar na idade adequada, mesmo aquelas com treinamento. Esse mecanismo é o que também se conhece como ciclo da perpetuação da pobreza.

1 - Ações/programas de erradicação do trabalho infantil: o caso do PETI

A adoção de programas que visam à geração de renda vem se destacando como uma das maiores estratégias de enfrentamento da pobreza dentro do processo de reordenamento da proteção social.

Dentre a diversidade de Programas, tem-se o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil criado pela Secretaria Nacional de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social, em Brasília, no ano de 1996. A princípio, atendeu apenas às áreas rurais, depois se estendeu à área urbana.

Este Programa foi concebido como resposta governamental às denúncias feitas sobre o trabalho infantil especificamente no campo, com peso significativo e

durante as fases áureas de determinadas culturas, a exemplo da laranja. Apesar de sua vinculação federal, o programa não atinge todos os estados da federação; fragmenta-se e assiste territórios de maior repercussão do trabalho infantil denunciado pela imprensa e por organismos da sociedade civil, além do fator político-partidário. Bahia, Pernambuco, Mato Grosso e Sergipe foram contemplados na fase inicial do programa.

O PETI tem por objetivo erradicar todas as formas de trabalho infantil do país e ao mesmo tempo propõe-se ao resgate da cidadania de seus usuários e inclusão social de suas famílias. Atende às diversas situações de trabalho de crianças e adolescentes, com idade inferior a 16 anos.

Em Sergipe, resulta da preocupação e mobilização da sociedade civil, inclusive de autoridades e entidades sindicais, com a problemática do trabalho infantil. O PETI iniciou-se em 1997, mais especificamente nos municípios citricultores, cujo foco de trabalho infantil era visível, principalmente no município de Boquim, e que depois se expandiu para os demais municípios produtores.

Diniz (1999), Rodrigues (2002) e Santana (2006) produziram estudos sobre o trabalho infantil na citricultura, cujos impactos sensibilizaram os poderes governamentais e culminaram com a implementação do PETI, com inclusão de denúncias veiculadas na imprensa local, notadamente aquelas provenientes do presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Citricultura.

Também contribuiu para a inserção do PETI em Sergipe a elaboração de um documento denominado “Carta de Boquim”. Assinada pelos prefeitos dos municípios envolvidos com a citricultura no território centro-sul, estes reivindicavam medidas governamentais para enfrentamento do problema. Toda essa mobilização culminou com a inclusão do PETI no estado, tendo o presidente Fernando Henrique Cardoso implantando o programa oficialmente em julho de 1997.

A proposta do PETI é incluir toda criança na escola, evitando o envolvimento dela com o trabalho. À princípio, o programa concedia mensalmente bolsa de R\$ 25,00 por criança de até 14 anos. De maneira geral, As famílias em situação de extrema pobreza têm direito a receber mensalmente o valor de R\$ 50,00, do benefício básico, e cumulativamente o benefício variável, observando o limite de R\$45,00. Neste caso a família poderá receber até R\$95,00. Por exemplo, uma família em situação de extrema pobreza recebe R\$50,00, e mais R\$15,00 porque possui uma

criança com idade inferior a 16 anos, então essa família passará a receber R\$65,00 mensais do Programa Bolsa Família.

A família incluída no PETI tem o direito a receber uma bolsa mensal por cada filho que for retirado do trabalho precoce. O valor da bolsa depende da atividade que a criança ou adolescente realizava. Para aquelas que exerciam atividades típicas da área urbana, a bolsa mensal é no valor de R\$ 40 por criança e para as que exerciam atividades típicas da área rural recebem R\$ 25 ao mês, para cada criança cadastrada. O Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) considera como área urbana somente as capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250 mil habitantes.

Além da bolsa, o programa destina R\$ 20 nas áreas rurais e R\$ 10 nas áreas urbanas (por criança ou adolescente) à denominada Jornada Escolar Ampliada, para o desenvolvimento, em período extracurricular, de atividades de reforço escolar, alimentação, ações esportivas, artísticas e culturais.

As ações do PETI em Sergipe, a partir de 1997, ocorreram de forma gradativa. Inicialmente o programa estabeleceu como meta o atendimento a 5.000 crianças e adolescentes através do Programa Bolsa Criança Cidadã em quatorze municípios da região citrícola do estado (RODRIGUES, 2002).

Atualmente, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil está associado ao programa Bolsa Família. Entretanto, até julho de 2009 havia 30.470 menores cadastrados no programa no estado, segundo dados cadastrais da Coordenadoria Estadual do Programa e da SEIDES em 2009.

Como se visualiza na tabela adiante, a estatística de crianças e adolescentes cadastrados no território centro-sul totalizou 13.151 beneficiados, o correspondente a 43,2% do total do estado, que é de 30.470.

Tabela 1: Número de crianças cadastradas no PETI. Sergipe. Municípios da citricultura, 2009.

Município	Número de cadastrados	Percentuais
Araúá	893	6,8
Boquim	1.808	13,7
Cristinápolis	853	6,5

Estância	1.074	8,2
Indiaroba	570	4,3
Itabaianinha	1.145	8,7
Itaporanga d' Ajuda	661	5,0
Lagarto	1.220	9,3
Pedrinhas	530	4,0
Riachão do Dantas	815	6,2
Salgado	414	3,1
Santa Luzia do Itanhy	423	3,2
Tomar do Geru	1.883	14,3
Umbaúba	862	6,6
TOTAL	13.151	100,0

Fonte: SEIDES, 2009

Percebe-se que no território centro-sul, com apenas 14 municípios dos 75 do estado, concentram-se 43,2% dos cadastrados do PETI, demandando maiores recursos. Isto demonstra a alta incidência de trabalho infantil. É notável que apenas dois municípios, Boquim e Tomar de Geru, representam juntos 28% de todo o número de cadastros do território. A justificativa para esta situação, além da utilização do trabalho infantil nos laranjais, apresenta uma diferenciação: Boquim, pela tradição histórica - onde foi implantado o programa no estado -, e Tomar do Geru, pela utilização da força de trabalho de menores na extração e quebra de pedras em pedreiras.

Por outro lado, alguns problemas detectados por familiares e pelas prefeituras em relação ao PETI foram constatados por Vasconcelos (2009) e Aquino (2002), que são: 1) O grande dilema das crianças não-incluídas no programa, agora proibidas de trabalhar, sob a fiscalização dos Conselhos de Assistência à Criança e ao Adolescente e pelo próprio poder judiciário local, os quais responsabilizavam os pais criminalmente; 2) A exclusão das crianças que completaram 15 anos. O que fazer com e

para elas quando perderem a bolsa? Deixarem a escola e voltarem para o trabalho?; 3) A própria bolsa é geradora de algumas dificuldades, devido ao atraso em seu pagamento (as famílias passam 2 e até 3 meses sem nada receber), provocando um clima de incerteza quanto à continuidade do programa; 4) Os pais das crianças reclamam dos critérios de seleção para a bolsa, os quais favorecem alguns que não trabalham.

Entretanto, todas essas questões detectadas no programa, a partir da amplitude reduzida, da seletividade e dos critérios estabelecidos em nível nacional, das próprias dificuldades apresentadas pelas prefeituras e dos estudos analisados e mencionados ao longo dos estudos, percebe-se a debilidade de um programa imposto que não penetra nas causas reais do trabalho infantil; não possibilita aos pais condições de manterem estruturadas suas famílias sem dependerem do trabalho dos filhos. Como observou um representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais na dissertação de DINIZ (1999), “o programa não fez acabar com o trabalho infantil; este foi desativado como toda atividade na citricultura, agora temos apenas desempregados, adultos e crianças”.

Reforçando o objetivo do PETI, em parceria com os setores dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil, que é pôr fim às atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural, questiona-se: até que ponto esse programa vem sendo aceito pela população? Ele tem um caráter esporádico ou contínuo? Que tipo de ações vem desenvolvendo? Como as crianças atendidas vêm concebendo o PETI? Houve afastamento das crianças do trabalho infantil e conseqüentemente melhor produtividade na escola? E agora, como está funcionando com a inclusão a outros programas?

Apesar das incongruências o setor educacional, a partir de dados das prefeituras revelam que houve um aumento significativo no índice de aprovação nas escolas, com menor taxa de evasão.

1.1 - Programas sócio-educativos: transferências de renda

Vários programas de transferência de renda focalizados na pobreza foram instituídos, ao longo da década de 1990. Voltados para famílias de baixa renda, geralmente os programas vinculam a transferência de renda à frequência escolar. Em

2001, o Bolsa Escola⁶³ era o programa federal de transferência de renda com maior número de beneficiários, quase 2/3 da população-alvo (menores de 6 a 15 anos com renda familiar per capita igual ou inferior a meio salário mínimo) ou 8,3 milhões de beneficiários.

A proporção de beneficiados é maior nas regiões nordeste, norte e sudeste. Este fato de certa forma surpreende devido à exigência de frequência à escola dos programas. Na verdade, apenas confirma que trabalho e estudo concomitantes são possíveis, pois muitos menores de idade trabalham e estudam. Kassouf (2004) estima, a partir dos dados da PNAD, que os programas de transferência de renda reduzem as horas mensais trabalhadas, mas não encontram resultado conclusivo sobre a redução do trabalho. Entretanto, é perceptível a diminuição do trabalho, especificamente nas áreas rurais, consequentemente está aumentando a frequência escolar.

Chama a atenção o fato de a proporção e número absoluto de famílias beneficiárias serem maiores na região nordeste. Isso não se deve ao caso de a região ser a mais pobre do país, pois a amostra analisada da PNAD inclui apenas famílias com renda inferior de até meio salário mínimo. As famílias beneficiárias aparecem em maior proporção na área rural. A distribuição de benefícios está, na verdade, vinculada à implementação do Programa Bolsa Escola, que começou atendendo prioritariamente a municípios já assistidos anteriormente, seguidos dos 14 estados com menor IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e/ou pertencentes a microrregiões com IDH igual ou inferior a 0,5⁶⁴.

Discorrendo sobre o Programa Bolsa Escola, anterior ao Bolsa Família, Arbache (2003) e Santana (2006) avaliam-no colocando que, apesar do programa compensatório, há indícios de saída sustentável da pobreza, pois se verifica relação explícita entre a distribuição dos recursos para as famílias e a formação do capital humano. O programa tem por evidência a relação positiva entre a permanência da criança na escola e sua inserção no mercado de trabalho. Este programa tem por forte apelo o combate ao trabalho infantil e o abandono precoce da escola.

A transferência de renda pode ser apontada como uma medida viável para a eliminação do trabalho infantil no Brasil, através do programa Bolsa Escola, que transfere para as famílias pobres de 60% a 80% do valor médio do trabalho infantil por

⁶³ O programa Bolsa Escola Federal, além dos programas Auxílio Gás, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação (Fome Zero) passaram a integrar o programa Bolsa Família em 2003.

⁶⁴ O índice de Desenvolvimento Humano (IDH) varia de 0 a 1, sendo 1 o resultado ideal.

criança em idade escolar que esteja frequentando a escola, independentemente de a criança ser ou ter sido trabalhadora. Além do que, atualmente, todos os programas estão associados ao Bolsa Família (OIT, 2005).

Partindo da hipótese de que as crianças trabalham, entre outros motivos, para complementar a renda da família, ou seja, trabalham porque são pobres, FERRO (2003:5) acrescenta:

As iniciativas que visam ao combate ao trabalho infantil ajudam a diminuir as diferenças entre pobres e não-pobres, uma vez que atuam numa de suas causas. Enfim, são ações capazes de quebrar o ciclo que mantém pobres várias gerações de uma mesma família.

Hoje, o Bolsa família é transferência de renda para as famílias, que, para terem direito, precisam permanecer com os filhos na escola e manter atualizado acompanhamento da saúde.

O PBF (Programa Bolsa Família) foi criado em outubro de 2003, formalizado e regulamentado em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), sendo parte integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tende articular os diversos agentes políticos em torno da promoção e inclusão social das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza.

O PBF integra o fome Zero, que visa garantir o direito à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional. A unificação de outros programas ao Bolsa Família permitiu atender a maior número de indivíduos. Ressalta-se que atualmente novos programas e ações estão emergindo com intuito de subsidiar as famílias com baixa renda, entretanto, não adentraremos em detalhes, devido a minuciosa atenção e detalhamento que requer.

Estudo do MDS (2007) indica que a frequência escolar entre crianças pobres de 7 a 14 anos atendidas pelo Programa Bolsa família é 3,6% superior em relação aos que não recebem o benefício. Na região nordeste essa diferença é ainda maior, 7,1%. A evasão escolar é também menor no caso dos beneficiários do Bolsa Família. Nas famílias pobres, a evasão é de 1,8% menor em relação aos lares não incluídos no programa.

Em Sergipe todos os municípios são atendidos com estimativa crescente de inclusão de famílias pobres, dentro dos limites estabelecidos pelo programa, para

famílias extremamente pobres e famílias pobres. Em junho de 2009 havia 295.338 famílias cadastradas em todo o estado, sendo atendidas com o benefício 198.461.

Em relação à frequência do aluno na escola, o Programa analisa sua ausência, justificando a partir de diversos motivos, como: doença no aluno; óbito na família; inexistência de oferta de serviços educacionais; conclusão do ensino médio; gravidez, mendicância; negligência de pais ou responsáveis; trabalho infantil; violência sexual e doméstica.

O índice dos que não alcançam a frequência exigida oscila em torno de 2% a 3% apenas. Segundo a coordenadora do PBF na Educação em Sergipe, há acompanhamento das famílias, especificamente dos beneficiados que estão na escola. Caso o acompanhamento não corresponda à exigência do programa, em relação à frequência exigida, comunica-se aos pais, procede-se à suspensão temporária e, finalmente, bloqueia o benefício. Se for revertida a situação de agravo, o benefício retorna. A coordenadora destaca a importância do Programa, ressaltando que “(...) pais pagam reforço escolar para seus filhos com a renda que recebem (...) o Bolsa família é o líquen do Fome Zero” (Entrevista em 25 de setembro de 2009).

2 - Ensaio sobre educação e trabalho infantil

É perceptível que o trabalho infantil contraria ou fere o direito fundamental à educação. Neste sentido, ao ratificar a Convenção 182 da Organização Internacional do trabalho (OIT), em 17 de junho de 1999, o governo brasileiro se comprometeu a tomar medidas imediatas e eficazes para assegurar a eliminação das piores formas de exploração de mão de obra infantil. Dez anos depois, no entanto, 4,8 milhões de pessoas entre 5 e 17 anos continuam trocando a infância e a adolescência por diversas formas de trabalho, incluindo o doméstico, conforme aponta a PNAD de 2007.

Segundo Vasconcelos, (2009), a partir de pesquisa de campo em Sergipe, constata-se significativa presença de crianças e adolescentes que, de forma “voluntária” ou remunerada, executa afazeres domésticos. Esta situação não foge à regra geral e nacional, tendo em vista que o Brasil ocupa a terceira posição nessa modalidade de trabalho infantil (OIT, 2004).

O exercício de afazeres domésticos por crianças e adolescentes, em função da tradição que cerca a formação da família brasileira, é destinado com maior

frequência e intensidade às meninas, tendo em vista, entre outros motivos, a perspectiva de que futuramente assumirão a responsabilidade de sua realização e/ou do seu gerenciamento.

No trabalho infantil, os municípios que compõem o centro-sul sergipano demonstram a redução do trabalho, embora permaneça significativo o número de crianças e adolescentes que trabalham. São 6,3 milhões de menores em 2001, distribuídos na faixa etária de 5 a 15 anos, dos quais 38,23% estão na zona rural e 61,77% na zona urbana, em um total de 12.235 e 19.770, respectivamente, no estado de Sergipe. No nordeste, o número mais elevado concentra-se na Bahia, com 26,2% dos trabalhadores infantis (IBGE/PNAD, 2002).

Uma das consequências mais notórias do trabalho infantil é a queda no desempenho escolar. Apesar de matriculado e de sua frequência a escola, o aluno não tem educação de qualidade ou uma aprendizagem significativa. Estudos mostram que as crianças trabalhadoras sofrem desgaste físico constante, o que impede seu desenvolvimento intelectual; e isto é um fator que contribui para a educação brasileira manter-se em patamar baixo. “As avaliações do MEC apontam que os municípios com maior taxa de trabalho de menores responderam por baixos índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, diz o gerente do Programa Internacional para Erradicação do Trabalho Infantil da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Renato Mendes, em entrevista ao UOL notícias em 18/9/2008.

Segundo o relatório Emprego, Desenvolvimento Humano e Trabalho Decente (CEPAL/PNUD/OIT), lançado em 2008, 19% das crianças e dos adolescentes no Brasil que trabalham não estudam; e os que permanecem nas salas de aula, devido ao cansaço e ao tempo reduzido para se dedicar aos estudos, muitas vezes não alcançam aprovação.

Em geral, o trabalho tem um efeito perverso no desenvolvimento educacional da criança e do adolescente. Este efeito, no entanto, depende da idade, tipo e duração do trabalho, e pode afetar tanto a presença ou não da criança na escola, assim como seu aproveitamento.

Podemos citar três indicadores facilmente observáveis de desempenho escolar: o analfabetismo, a presença ou ausência à escola e a distorção idade-série. Nos últimos anos, o acesso à educação básica no Brasil tornou-se praticamente universal, e os dados de 2002 refletem este desenvolvimento. Somente 3,4% da população entre 10

e 17 anos de idade foi identificada como analfabeta; entre os economicamente ativos neste grupo de idade, o analfabetismo se eleva para 4%. Na população entre 5 e 17 anos, 91,7% dos que não trabalham frequentam escolas, em contraste com somente 80,7% dos que trabalham. Esta diferença se deve em boa parte ao fato de que os que trabalham são em geral mais velhos.

A distorção idade-série é uma característica bastante generalizada da educação brasileira, que apresenta um dos piores índices de repetência escolar em todo o mundo.

Nos anos recentes, houve um esforço sistemático por parte do Ministério da Educação e de muitos governos estaduais para reduzir o atraso escolar, mantendo as crianças com seu grupo de idade e compensando pelas deficiências quando necessário; mas a noção de que a repetência escolar é um instrumento pedagógico importante ainda tem muitos adeptos. Teoricamente, crianças com 10 anos deveriam estar no 5º ano do ensino fundamental, as de 11 no 6º, e assim sucessivamente.

É visível que na maioria das vezes esses dados são interpretados em função do impacto do trabalho sobre a educação, mas é bastante provável que eles surtam também um efeito inverso, sobretudo para os grupos de menor idade, ou seja: que a ausência à escola leva ao trabalho, e não o contrário. De fato, apesar de o acesso à escola estar praticamente generalizado no Brasil de hoje, a situação da oferta educacional ainda é precária nas regiões rurais, sobretudo a partir da antiga 5ª série do ensino fundamental. Mesmo quando existem escolas para adolescentes de 14 a 17 anos, é bastante frequente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas, o funcionamento delas de forma precária, inclusive com professores desmotivados e despreparados, transmitindo conhecimentos que fazem pouco ou nenhum sentido para a realidade dos estudantes. A ausência ou precariedade das escolas, o atraso acumulado ao longo dos anos, a desmotivação do meio e o desejo de ter alguma renda própria reúnem-se para constituir o número de adolescentes que abandonam a escola por volta dos 14-15 anos, e a partir daí o trabalho passa a ser a alternativa de ocupação razoável, que traz benefícios monetários imediatos e evita a ociosidade. Na medida em que isso ocorre, é possível argumentar que não faz sentido coibir o trabalho de crianças e adolescentes sem assegurar condições efetivas de frequentar uma escola.

Por outra parte, é possível argumentar também que se, primeiro, esperamos que surjam as condições efetivas de frequência a uma boa escola para depois coibirmos

o trabalho de menores, corremos o duplo risco de que as condições não se dêem nunca, e que, mesmo que as escolas deixem a desejar em termos de qualidade do ensino e de infraestrutura, é importante assegurar o acesso à escola de maneira a provocar sua melhora por meio da pressão da comunidade escolar.

Dentro das explicações sobre a ausência à escola, o suplemento especial da PNAD (2001) coloca dois importantes questionamentos sobre o abandono e a falta ocasional à escola, e os resultados principais podem ser resumidos no abandono como decisão do próprio aluno, sobretudo entre os mais velhos. É comum escutarmos ditos como "não quis frequentar a escola". O trabalho aparece como segunda razão, com 20% das respostas entre os mais velhos. Na área rural, um forte fator para o abandono ainda é a ausência de escola próxima à residência (16%). A falta ocasional é explicada, sobretudo, por doença (51% das respostas) e depois, novamente, pela decisão individual do aluno (não quis comparecer). Problemas com a própria escola (falta de professor, greve) são também significativos e afetam principalmente, o segmento de maior idade.

Para muitas crianças e, sobretudo, adolescentes, a escola não é vista como garantia futura; querem mesmo é uma "boa vida". Esta afirmação pode ser averiguada nas tabulações dos dados, integrantes do trabalho de Vasconcelos (2009), apesar de na pesquisa o índice de crianças e adolescentes que estudam ser elevado (porcentagem), tendo em vista o recurso estratégico de pesquisá-los nas escolas e não nas famílias.

Tabela 2: Concepções e expectativas sobre a escola e o trabalho. Sergipe. Municípios do Centro - Sul, 2007-2008.

Municípios	Escola e trabalho			Expectativas Futuras (1)				
	Sim	Não	Não informaram	Total	Emprego Trabalho	Professor	Estudar/Faculdade	Outros
Araújo	39	01	–	30	04	02	18	10
Boquim	52	03	–	55	10	04	17	10
Cristinápolis	38	01	–	39	–	15	02	22
Estância	26	–	03	29	–	04	–	05

Indiaroba	25	-	-	25	-	02	-	11
Itabaianinha	50	01	-	51	-	11	-	15
Itaporanga d'Ajuda	35	01	-	36	12	01	06	08
Lagarto	43	02	-	45	06	06	08	21
Pedrinhas	16	02	-	19	05	01	04	03
Riachão do Dantas	27	02	-	29	10	02	08	08
Salgado	35	-	-	35	08	-	18	04
Santa Luzia do Itanhy	20	-	-	20	09	-	07	04
Tomar do Geru	19	-	-	19	08	01	-	07
Umbaúba	27	03	-	30	12	02	14	04
Total	417	15	03	472	84	51	102	132

Fonte: Pesquisa de Campo, 2007/2008.

Nota: (1) As expectativas são por diversas profissões, inclusive em estudar para alcançar tais profissões, embora alguns não demonstrassem quaisquer perspectivas.

O abandono à escola em razão da necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar fica evidente quando se analisa a taxa de escolarização dos adolescentes ocupados e não ocupados. De acordo com a PNAD 2007, dos adolescentes de 15 a 17 anos que trabalham, apenas 21,8% estão na escola.

Ainda em relação ao trabalho e escolarização, pode-se ilustrar que os jovens em Sergipe representam em torno de 25% da população que se encontra na faixa etária de 15 a 17 anos. Também é evidente a maior presença de homens no mercado de trabalho e de mulheres nas escolas. Deve-se ressaltar que o nível de instrução de uma pessoa pode ser diferente do seu grau de escolaridade, uma vez que pode aprender fora da escola. Todavia, para se levar em conta essa diferença, ter-se-ia de organizar uma avaliação do saber das pessoas, o que foge à perspectiva dos questionamentos de nosso

trabalho. Entretanto, Sergipe contou em 2006 com 70.657 alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental e 23.509 concluintes desse mesmo nível de ensino (MEC, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho infantil está diretamente relacionado à história da atividade produtiva no Brasil. Além de determinantes econômicos, fatores de ordem sociocultural também influenciaram na inserção de crianças e adolescentes no mundo do trabalho.

Historicamente, o Estado vem tentando responder a essa problemática, porem é a partir da criação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente)⁶⁵ que são acionadas medidas mais concretas de combate ao trabalho precoce.

É consenso que o trabalho infantil tem como principal origem a pobreza familiar. Diante desse fato, o governo cria uma série de programas, dando ênfase à escolarização, à geração de trabalho, emprego e renda, objetivando apoiar a família e erradicar o trabalho infanto-juvenil. Entre estes programas, podemos citar o PETI.

Como os demais estados nordestinos, em Sergipe também encontramos crianças e adolescentes envolvidos em atividades laborais, tanto na área rural como na urbana, no rural, objeto de nosso estudo, prevalece atividades agrícolas, entre elas, a citricultura.

O PETI enquanto programa que visa a erradicação do trabalho infantil não conseguiu incentivar a participação das famílias nas ações de modo a possibilitar mudanças efetivas na sua condição de vida. O programa tem contribuído para reforçar

⁶⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) promoveu mudanças de conteúdo, método e gestão no panorama legal e nas políticas dos direitos da criança e do adolescente, constituindo-se em mecanismo de proteção para o qual criou sistema abrangente e capilar de defesa de direitos, inclusive no direito ao trabalho.

uma prática, de certa forma, assistencialista e clientelista, limitando-se ao recebimento de bolsa e frequência a escola, constituindo-se em mais um elenco dos programas de combate a pobreza.

Todavia, o trabalho infantil é recurso capitalista para enfrentamento de crise. E, atualmente, reflete-se na região geoeconômica do centro sul de Sergipe, especificamente, crise semelhante à que permeia todo o país: vários trabalhadores foram dispensados, e as formas alternativas de trabalho informal não sobrevivem no campo com a mesma dinâmica produzida nos centros urbanos.

Para muitos dos pesquisados e inseridos no PETI, o trabalho é a chave de uma boa vida ou, pelos menos, de uma vida “normal”. É ele que possibilita ajudar a família. É ele que exige das crianças e adolescentes estudos cada vez mais longos. O problema é conseguir emprego estável, bem pago e que agrade o trabalhador.

No que se refere especialmente dos municípios pesquisados, o panorama educacional em 2008 no centro-sul sergipano apresentou um total de 137.026 alunos matriculados na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional e na educação de jovens e adultos. Desse total, 63,7% estavam matriculados no ensino fundamental.

Critica-se a política de combate ao trabalho de crianças e adolescentes cujo foco único se faz pela repressão do trabalho. Defende-se a necessidade de criar condições para que o trabalho seja descontínuo. A principal destas condições é, sem dúvida, a melhoria do sistema educacional e a criação de programas eficazes de geração de emprego e renda com prioridade para as famílias específicas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, K. M. O. **Trabalhadores da citricultura**: Pedrinhas (1985-2001). Estância, 2002. Monografia (Licenciatura em História) – Programa de Qualificação Docente, Universidade Federal de Sergipe.

ARBACHE, J. S. **Pobreza e mercados no Brasil**: uma análise de iniciativas de políticas públicas. Brasília: CEPAL/DFID, 2003.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. P. **Trabalho infantil e evasão escolar**. Rio de Janeiro: DIPES/IPEA, 1996.

BRASIL/MDS/ASCOM. **Reajuste mantém poder de compra da população de baixa renda**. Disponível no site: www.mds.gov.br. Acessado em 7 de setembro de 2009.

DA SILVA, M. I. C. **O compromisso das famílias com a erradicação do trabalho infantil**: um estudo junto ao Peti em Maceió/AL. Recife, 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco.

CEPAL/PNUD/OIT. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência recente**. Brasília: CEPAL/PNUD/OIT, 2008.

DINIZ, N. L. **A acidez dos laranjais**: o trabalho infantil na ótica das crianças e adolescentes, trabalhadores da citricultura em Boquim/SE. São Cristóvão, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe.

FERRO, R. A. **Avaliação do impacto dos programas de bolsa escola no trabalho infantil**. Piracicaba, 2003. Dissertação (Mestrado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo.

IBGE/PNAD. **Aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil**: comentários. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2007.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **Trabalho Infantil**, 2001 Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Suplemento especial**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

Acessado no período de 2003 a 2006.

KASSOUF, A. L (Coord.). **O perfil do trabalho infantil no Brasil, por regiões e ramos de atividade**. Brasília: OIT, 2004.

MEC/INEP. **Resultados do censo escolar 2008**: educacenso. Disponível no site: www.inep.gov.br/censo/escolar/matricula/censoescolar_2008. Acessado em 26 de setembro de 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). O trabalho infantil. Disponível no site: www.oitbrasil.org.br. Acessado em 28 de dezembro de 2005 e 29 de fevereiro de 2007.

RODRIGUES, P. S. **Da laranja quero o pão**: cotidiano e trabalho infantil do menor na citricultura de Boquim/SE (1980-2000). Lagarto, 2002. Monografia (Graduação de Licenciatura em História). Departamento de História, Programa de Qualificação Docente, Universidade Federal de Sergipe.

SANTANA, M. P. C. **Políticas sociais e inclusão no Brasil**: o programa de erradicação do trabalho infantil (PETI) em Itabaiana/SE, 2000-2005. Aracaju, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe.

SEIDES. Secretaria de estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social. Disponível em: www.seides.se.gov.br. Acessado em 2009.

UOL NOTÍCIAS. **Trabalho infantil no Brasil cai pouco e ainda há 1,2 milhão de crianças vítimas de exploração**. Entrevista com Renato Mendes em 18/07/2008, disponível no site: www.uol.com.br. Acessado em 23 de agosto de 2009.

VASCONCELOS, C. A. **O uso do território pela citricultura e a permanência do trabalho infantil no centro-sul de Sergipe**. São Cristóvão, 2009. Tese (Doutorado em Geografia). Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe.

GT 5
PLANEJAMENTO E GESTÃO
EDUCACIONAL

GT 5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

O GERENCIALISMO E A PERFORMATIVIDADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Juliano Mota Parente
Universidade Federal de Sergipe
julianoparente@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir sobre a gestão da educação na atualidade, por meio da discussão de alguns aspectos centrais da educação brasileira, utilizando-se como eixo norteador o gerencialismo e a performatividade.

Por meio de uma investigação bibliográfica de autores nacionais e estrangeiros que discutem esta temática, este ensaio procurou evidenciar alguns pontos conflitantes e recorrentes na gestão pública educacional, numa abordagem crítica, em meio às transformações políticas e econômicas que vem sendo observadas em vários países do mundo.

O texto propõe uma breve retomada histórica, visando contextualizar o surgimento do gerencialismo na gestão pública brasileira, identificando aspectos que demonstram a influência das idéias gerencialistas no âmbito da educação pública no Brasil, bem como aponta alguns países que se utilizam destas práticas há algum tempo.

Por fim, o texto procura demonstrar como a performatividade se insere na sociedade gerencialista, ressaltando alguns efeitos perversos que já são observados na educação brasileira.

1. O surgimento do gerencialismo na gestão pública educacional

A inserção dos preceitos gerencialistas na gestão pública brasileira tem se efetivado por meio de políticas públicas centradas no racionalismo e na produtividade. Assim como em outros países, a adoção dessas medidas baseia-se nos princípios de mercado, influenciando as relações público-privadas e o modo de organização do Estado que deixa de ser provedor para assumir uma postura de regulador.

Relacionado à crise na administração pública e à Reforma do Estado, o gerencialismo surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1980, nos governos de Magareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente, como uma forma de criar estratégias que estimulassem o desenvolvimento econômico em meio à crise que se instalava nas duas nações, incentivando o progresso e a competitividade no cenário internacional (PAULA, 2005).

É neste contexto que o gerencialismo se insere na gestão pública brasileira, influenciado pelas tendências internacionais e pelas práticas gestoras que vinham sendo incorporadas nos serviços públicos dos países europeus e norte-americanos.

Os autores que têm discutido esta temática (HYPOLITO, 2011; SHIROMA, 2003; PAULA, 2005) investigam seus aspectos centrais e os impactos da cultura do gerencialismo na educação brasileira. O mesmo vem ocorrendo em outros países, por meio das pesquisas realizadas principalmente nos países da Europa⁶⁶, que analisam os efeitos do gerencialismo no contexto local e mundial.

Chanlat (2002, p. 2) define gerencialismo como um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”. O autor complementa que o gerencialismo se manifesta de diversas formas, destacando que a sua ascensão ocorreu num contexto de desmoronamento do modelo socialista, expansão das empresas privadas como modelo de organização eficiente e do mercado como regulador de trocas. Estes fatos impulsionaram o fortalecimento do gerencialismo - que passou a influenciar a esfera governamental, provocando cortes orçamentários nas verbas públicas -, privatização das empresas estatais e a implantação de programas de modernização dos serviços públicos.

A adoção destas políticas gerencialistas é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países. Em 2005, a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶⁷, realizou um Fórum de Alto Nível, com o objetivo de discutir estratégias de fortalecimento econômico para os países que fazem parte da instituição, bem como o

⁶⁶ Dentre os autores internacionais que discutem o gerencialismo destacamos Ball (2004, 2005) do Reino Unido, Chanlat (2002) do Canadá e da França, e Santiago (2003) de Portugal.

⁶⁷ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi fundada em 1961 com o objetivo de criar estratégias de desenvolvimento econômico e social dos 34 países membro. Também conhecida como “Grupo dos Ricos”, a instituição congrega 31 países que juntos somam mais da metade de toda a riqueza do mundo.

planejamento de ações de ajuda aos países em desenvolvimento. O documento estabelece metas baseadas na eficácia e na gestão centrada nos resultados. Um dos itens do relatório discute formas de “Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados”⁶⁸.

O professor Patrick Fitzsimons da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia, escreveu um artigo em 1999, intitulado *Managerialism and Education*⁶⁹, no qual ele faz uma análise do contexto do gerencialismo na gestão pública mundial, verificando as implicações da sua incorporação no âmbito da educação. O autor reafirma que a sociedade ocidental contemporânea incorporou, a partir da década de 1990, um novo modo de governança (gerencialismo), que ele chama de “Nova Gestão Pública”, por meio da qual tem se legitimado estratégias de reestruturação do Estado, das instituições de ensino e até das políticas públicas. Neste sentido, o autor esclarece que gerencialismo pode ser concebido como “uma forma de raciocínio instrumental, onde, no interesse da eficiência, o valor não é inerente à atividade em si” (FITZSIMONS, 1999, p. 2)

Outro autor que aborda esta temática é Enteman (1993) *apud* Fitzsimons (1999, p. 3) que define gerencialismo como

[...] uma ideologia internacional sobre a qual repousa a ordem econômica, social e política das avançadas sociedades industrializadas e da qual surge a noção empobrecida que as sociedades são equivalentes à soma das operações realizadas pelas administrações das organizações.

A definição traz com clareza a forte conotação econômica que prevalece no âmbito das estratégias adotadas pelos países desenvolvidos no que se refere à gestão das organizações. Esta concepção, que tem sido estendida para a gestão pública, carrega uma visão limitada na medida em que concentra sua atuação numa perspectiva racional e mecanicista, características impregnadas pelo gerencialismo.

No que refere às concepções de gestão pública gerencialista e os seus desdobramentos, Lima (2011) esclarece que a perspectiva taylorista foi sendo substituída por um modelo aparentemente inovador, com o intuito de incorporar na gestão pública uma característica de modernidade, racionalização e otimização. Contudo, para o mesmo autor, a perspectiva neotayloriana nada mais foi do que uma releitura, ou uma atualização do legado do velho Taylor, com uma nova roupagem.

⁶⁸ Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento, 2005, p. 10.

⁶⁹ Gerencialismo e Educação.

De forma mais sutil, ou através de soluções ou argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas [...] Neste sentido, Taylor é revisitado e a ideologia tayloriana é objeto de metamorfoses várias. (LIMA, 2011, p. 131)

Estas transformações, portanto, sugerem aspectos novos para velhos conceitos. A proposta de inovação e modernidade da gestão pública mundial está mais atrelada aos mecanismos de controle e parâmetros econômicos do que propriamente à busca por novos formatos que dêem conta de organizar a gestão pública baseada nas mudanças ocorridas na sociedade.

Podemos observar, por meio da análise dos estudos que vêm sendo desenvolvidos em vários países, que a prática do gerencialismo está pautada numa questão central: a privatização da gestão pública. Este fenômeno vem sendo observado há algum tempo e se fortalece diante do novo paradigma da gestão pública, o qual busca alternativas que possam reverter o quadro de colapso do aparelho administrativo-burocrático do setor público. Esta lógica neoliberal está fortemente impregnada pelas teorias econômicas, embasadas no modelo da gestão privada relacionadas à produtividade, à eficácia, à performatividade e à competitividade (TORRES, 2010).

A adoção de modelos gerenciais baseados na privatização justifica-se como uma alternativa para melhorar a qualidade da gestão pública, modernizando os seus processos, espelhando-se no modelo de gestão utilizado nas organizações privadas.

Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos para garantia do sucesso escolar, tendo influência direta nos projetos políticos dos governos da região (ARAÚJO e CASTRO, 2011, p. 90).

Contudo, há um equívoco nesta lógica no sentido de achar que a gestão das organizações privadas possa ser utilizada como referência, como modelo de excelência, e desta forma ser apropriada pela gestão pública. Há indícios que demonstram como as organizações privadas passam por um período de crise, e, conseqüentemente, os seus modelos gerenciais também estão defasados.

Após o fortalecimento do modelo gerencialista na Europa e nos Estados Unidos, ocorre uma expansão para os outros países que passam a incorporar os ideais gerencialistas no contexto da gestão pública.

Casassus (2001), ao analisar a Reforma Educacional na América Latina, aponta alguns momentos importantes para a consolidação das estratégias dos países latinos, no que tange à reformulação e reorganização da educação. Convocada pela UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 discutiu o contexto político para a adoção de medidas de fortalecimento da Educação Básica, privilegiando os processos de aprendizagem.

A PROMEDLAC⁷⁰, na sua quarta edição, ocorreu em Quito, em 1991, reunindo os Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe, foi considerada um marco no âmbito das políticas educacionais na década de 1990. Nesta reunião ficou estabelecida a necessidade de desenvolver novas estratégias de gestão, que rompessem com o modelo tradicional que vinha sendo utilizado, de forma a estabelecer outros critérios para a escolha de uma “nova gestão”.

A partir da necessidade de encontrar novos mecanismos que possibilitassem a modernização da gestão pública, o gerencialismo ganhou espaço e se fortaleceu em vários países, que vêem nele uma boa estratégia de negócio. A gestão educacional vinculada à gestão pública passa a ser influenciada pela mesma lógica com a incorporação de práticas racionalistas nas unidades escolares e a crescente tendência de privatização da educação.

Segundo Ball (2004), desde a década de 1980, se observa em vários países a participação do setor privado na gestão pública da educação. Em seu artigo “Performatividade, Privatização e o Pós-estado de Bem-estar”, ao analisar a incorporação destes preceitos na Inglaterra, conclui que a educação é cada vez mais vista como uma oportunidade de negócio. Isto se verifica em vários países como a Grécia, a Alemanha, Espanha e Portugal. “Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos” (p. 1.111).

Conceitos como “empowerment” (empoderamento) e “accountability” (responsabilização) vem sendo sumariamente incorporados na gestão pública e na

⁷⁰ Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela Unesco, reúne os Ministros da Educação dos países latino americanos.

gestão da educação, passando a fazer parte de um conjunto de elementos que aproximam cada vez mais a gestão pública da gestão privada. Afonso (2010), ao analisar a gestão das escolas portuguesas chama a atenção para a amplitude e instabilidade semântica do termo “accountability”, que congrega outros termos que vem sendo muito utilizados na gestão escolar, tais como avaliação, prestação de contas e responsabilização. O autor conclui, contudo, que há que se fazer uma investigação mais aprofundada a cerca das conotações que envolvem estes termos, bem como o sentido político e ético da sua utilização como políticas públicas educacionais.

Hypolito (2011) aponta duas conseqüências da utilização dos modelos gerenciais na administração pública, que influenciaram a organização da escola, quais sejam: a implementação de políticas de avaliação⁷¹ em larga escala e as parcerias público-privadas⁷², que modificaram as relações entre o Poder Público e a sociedade.

O que se impõe hoje nas escolas públicas brasileiras é a necessidade de apresentar resultados de eficiência e eficácia a todo custo (modelo taylorista), premiando as escolas que apresentam os melhores resultados, gerando um clima de competitividade entre elas⁷³. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Da mesma forma que a privatização tencionou as relações no âmbito escolar e entre as esferas do Poder Público, o gerencialismo impõe uma cultura de competitividade, representada por uma relação de poder e por indicadores estatísticos que se propõem a medir a qualidade da educação por meio de processos avaliativos. (IDEB, Prova Brasil, ENEM)

Esta condição de expansão do gerencialismo substitui o profissionalismo, que tem um caráter moral e ético, pela performatividade desenvolvida por uma cultura de produção e desempenho, mais de acordo com a lógica empresarial.

⁷¹ Para Hypolito (2011), os atuais indicadores educacionais têm apresentado baixos índices, o que demonstra que as políticas adotadas para melhorar a aprendizagem do aluno e a qualidade da educação, objetivando reverter esta situação, não estão sendo efetivas.

⁷² O governo federal tem adotado uma política de parceria com a iniciativa privada no sentido de transferência de recursos públicos para instituições privadas. Um exemplo disso é o PROUNI que possibilita o acesso ao ensino superior para alunos carentes por meio de bolsas em instituições particulares de ensino.

⁷³ Alguns estados brasileiros, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Paraná, implantaram nos seus sistemas de ensino políticas de responsabilização das escolas estimulando a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Professores e diretores das escolas que apresentavam os melhores resultados recebiam bônus salariais (BROOKE, 2008).

Este é o cenário atual das escolas brasileiras, no qual o gerencialismo se encarregou de impregnar de um novo sentido a função social da escola, e, conseqüentemente, modificou o trabalho do diretor. Não se trata apenas de uma ampliação das atribuições destinadas ao gestor escolar, é mais do que isso. Ao transformar a escola numa instituição gerencialista, o diretor assume uma postura diferenciada, a partir das concepções por ela impregnadas nas práticas gestoras. Os diretores tornaram-se “agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas” (SHIROMA, 2003, p. 2).

Ao incorporarem esta nova mentalidade ao trabalho do diretor, os sistemas de ensino apostam na figura do diretor como o “herói cultural do novo paradigma”, que não medem esforços para resolver todos os problemas da escola.

O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização. (BALL, 2001, p. 108-109)

Este sentimento de responsabilização gera uma frustração, na medida em que as demandas da escola e do diretor se ampliam em larga escala, redefinindo as prioridades e estabelecendo novos parâmetros que se mostram difusos e complexos. O resultado deste processo é a desmotivação do diretor e de toda a equipe escolar em virtude de um sentimento de impotência e de culpabilização (BALL, 2005).

Em meio a este cenário de indefinição e instabilidade, o diretor assume a responsabilidade de organizar a escola seguindo as tendências gerencialistas impostas pelo sistema de ensino, embora a sua estrutura e a sua concepção ainda estejam muito arraigadas a um modelo tradicional de ensino. Este dualismo mantém o diretor em eterno conflito, no que diz respeito à definição de atribuições e resolução de problemas, tornando o seu trabalho cada vez mais desgastante e desafiador.

2. A cultura da performatividade na educação

A performatividade é um fenômeno que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, disseminada por meio de um conjunto de fatores relacionados aos

modelos de gestão baseados no gerencialismo, tendo como aspectos centrais o controle e a regulação medido por meio do desempenho profissional individual ou coletivo.

Alguns autores têm questionado em seus trabalhos a tendência performática no âmbito da educação brasileira (MOREIRA, 2009; ESQUINSANI, 2010; LOPES, 2010), buscando elementos que auxiliem na compreensão dos fatores que desencadearam processos performáticos na organização da educação e na reformulação de suas concepções e abordagens.

Em suas pesquisas, o professor inglês Stephen Ball (2002, 2004, 2010) chama a atenção para os efeitos nocivos da performatividade no trabalho docente, associando-a a um dos pilares da reforma da educação em todo o mundo, que congrega outras duas vertentes, quais sejam o mercado e a capacidade de gestão (BALL, 2002).

Diante deste contexto, que envolve questões políticas e econômicas da gestão pública, a performatividade vem se solidificando na medida em que incorpora aspectos da privatização, da mercantilização, da transformação do papel do Estado, da globalização e da expansão do capitalismo.

Ball (2002, p. 5) conceitua performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”.

Este conceito expõe o indivíduo a um contexto de controle, por meio de ações regulatórias, advindas de um modelo centralizador que estimula a competitividade no âmbito da educação, criando uma sociedade performática pautada na produção e no resultado estatístico.

Moreira (2009) aponta para a perversidade da cultura performática, intensificando esforços no sentido de atingir as metas, atender as demandas crescentes, em meio à ampliação das jornadas de trabalho estressantes e pressões por cumprimento de prazos, gerando assim, um desgaste emocional e físico constantes.

Concomitantemente a este aumento de atribuições dos profissionais da educação, as políticas de avaliação põem a todo instante em cheque a competência do professor, vinculando-a aos resultados obtidos por meio de testes que, supostamente,

avaliam a qualidade da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos⁷⁴.

Dessa forma, o Poder Público mantém permanentemente o trabalho docente sob a mira de uma avaliação performática, privilegiando a racionalização do trabalho com ênfase nos resultados, ou, como acentua Esquinsani (2010, p. 132) “o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente”, por meio da aferição de resultados.

A mesma autora afirma que a adoção de processos avaliativos em larga escala (Saeb, Prova Brasil, Enem), protagonizam uma concepção de avaliação padronizada que tem como objetivo contabilizar o rendimento dos alunos por meio de indicadores quantitativos.

Isso porque, ordinariamente, os dados apresentados por tais avaliações têm centrado o foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, nutrindo o debate com informações que podem ser analisadas por toda ordem de teorias e estatísticas (ESQUINSANI, 2010, p. 132).

Esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios que forem adotados e da maneira com que eles forem analisados.

Neste contexto da cultura da performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle do Estado na atividade docente. Agrega-se à necessidade de registro das informações dos alunos, da escola e dos sistemas de ensino, um volume exacerbado de papéis (formulários, relatórios, fichas), que demandam um tempo excessivo para a sua confecção.

No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espço [...] é agora menos importante. A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparações com pares estão em primeiro plano (BALL, 2002, p. 9)

⁷⁴ Dentre os índices que medem o desempenho de alunos e professores destacamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada sistema de ensino.

Isso revela uma cultura de competitividade, de individualismo e disputa de poder que cria um clima de instabilidade na escola. A busca pelo trabalho em conjunto e pela socialização do trabalho pedagógico ficam comprometidas por um ambiente de dúvidas e incertezas, que testam a todo o instante a capacidade de envolvimento do professor nas questões relativas à escola, gerando um desgaste muito grande.

Há uma preocupação constante em maquiagem as dificuldades e esconder os problemas, como se eles não fossem importantes no processo de reflexão que viabiliza a tomada de decisão e a resolução dos problemas inerentes a qualquer instituição educacional.

Contudo, a “cultura do desempenho” tem um efeito contrário, expondo os aspectos negativos e os erros cometidos pela escola, em detrimento dos acertos e dos seus avanços, desconsiderando as condições objetivas que a escola e os professores necessitam para superar suas dificuldades e melhorar a sua atuação (SANTOS, 2004).

Esta cultura vem se perpetuando graças à expansão de um modelo de organização da educação pautado na análise e avaliação do rendimento dos professores e das unidades escolares. A postura adotada pelo Estado regulador se legitima pela adoção de políticas que estimulam a produção (tanto do professor como do aluno) como um modo de verificar se o desenvolvimento da escola foi satisfatório ou não.

Relacionado diretamente ao desempenho, a performatividade encontra ambiente propício para se desenvolver diante da ideologia do gerencialismo. Ela é caracterizada pelos modelos de avaliação da educação, do rendimento individual dos professores, do desempenho das escolas e dos resultados de desempenho dos diretores na organização escolar.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544)

Os profissionais da educação se vêem inseridos num contexto de performatividade, competição, cumprimento de metas, que parecem intangíveis, como se os indicadores numéricos fossem os únicos critérios que determinassem a qualidade

da educação⁷⁵. É a lógica da avaliação quantitativa que se fortalece, em busca do aumento constante do número de alunos atendidos, em detrimento da qualidade da ação educacional que está sendo realizada.

Da mesma forma que os professores e alunos estão imersos neste ambiente performático, o diretor também se encontra envolvido nestas questões, sendo muitas vezes o propagador desta cultura, na medida em que é cobrado a todo instante pelas esferas superiores a manter um número elevado de alunos matriculados.

Esta realidade se agrava ainda mais nos países em que a gestão das escolas públicas é privatizada, pois os diretores dependem do acesso e da permanência dos alunos na escola para manter seus empregos.

A escola passa a ser alvo de auditorias externas, baseadas em modelos técnicos de avaliação, moldados para captar apenas informações baseadas em indicadores de desempenho.

[...] as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura (SANTOS, 2004, p. 1.152)

Este olhar baseado em critérios técnicos, só identifica os aspectos relacionados aos índices que podem ser medidos numericamente. Ocorre que muitas coisas que acontecem no âmbito escolar têm um caráter subjetivo, não podendo ser medido, e conseqüentemente, não são captados neste modelo avaliativo.

Esta visão tecnicista, baseada nas avaliações com enfoque performático, gera um resultado equivocado, que não mede efetivamente o que de bom vem ocorrendo na escola, mas apenas aquilo que pode ser transformado em número. Com isso, a escola, os diretores e os professores e até os alunos são avaliados por sua performatividade, ou seja, por sua capacidade de produção e pelos seus resultados, desde que possam ser transformados em indicadores numéricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁷⁵ Em alguns países como a Inglaterra, estão sendo adotadas políticas de remuneração dos professores baseada no desempenho dos alunos. O salário do professor varia dependendo do resultado dos testes realizados por seus alunos (DOLTON, 2003)

A incorporação de preceitos gerencialistas na gestão pública educacional brasileira não é muito recente. Podemos observar há pelo menos duas décadas, políticas públicas influenciadas fortemente por esta tecnologia do mundo contemporâneo.

Não há dúvida que o contexto político e econômico da sociedade globalizada foi o grande impulsionador da expansão das idéias gerencialistas, bem como do seu fortalecimento em todas as esferas do serviço público brasileiro. No que se refere à educação brasileira, os efeitos da incorporação do gerencialismo foi mais devastador em função do aspecto humanista impregnado prática educacional.

A performatividade por sua vez encontra um ambiente propício para se desenvolver, na medida em que juntamente com o gerencialismo, tem sua gênese estabelecida na lógica do racionalismo e da mercantilização.

Contudo, o verdadeiro impacto destas tecnologias na gestão da educação pública brasileira só poderá ser analisado com mais profundidade a médio e longo prazo, quando poderemos ter uma dimensão mais clara dos resultados que irão se materializar no futuro em função das decisões que estamos tomando no momento presente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, n. 1, p. 13-30, jan/abr 2010.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Revista Ensaio: avaliação, política pública e educação*. Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 81-106, jan/mar 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Revista Currículo sem Fronteira*, vol. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez 2005.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Revista Educação e Realidade, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai/ago 2010.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, nov 2001.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública. Portugal: Lisboa, 2002, p. 1-9.

DOLTON, Peter; GUTIERRES, Oscar D. If You Pay Peanuts do You Get Monkeys? A Cross Country Comparison of Teacher Pay and Pupil Performance. Disponível em:

www.cepr.org/meets/wkcn/3/3537/papers/Dolton.pdf. Pesquisado em: 10 de junho 2012.

ESQUINSANI, Rosimar. S. S. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. Revista Práxis Educativa, v 5, n. 2, p. 131-137, jul/dez 2010.

FITZSIMONS, Patrick. Managerialism and Education. Encyclopedia of Philosophy of Education, p. 1-7, jul 1999.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. Revista Educação: teoria e prática, vol. 21, n. 38, p. 59-68, out/dez 2011.

LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; LÓPES, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista. Belo Horizonte, vol. 26, n. 1, p. 89-110, abr 2010.

MOREIRA, Antônio F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 25, n. 3, p. 23-42, dez 2009.

OCDE, Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento. Fórum de Alto Nível. Paris: março 2005.

PAULA, Ana Paula P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 46, n. 1, p. 36-49. Jan/mar 2005.

SANTIAGO, Rui, et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano: 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SANTOS, Lucíola L. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.145-1.157, set/dez 2004.

SHIROMA, Eneida O. Profissionalização e gerencialismo na educação. *Jornal do SINPEEN*. São Paulo, p. 1-7, 2003.

TORRES, Leonor L. Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Revista Práxis Educacional*, vol. 6, n. 9, p. 13-35, jul/dez 2010.

G5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE À EVASÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ângela Maria Flôres de Jesus Martins
GPMEP/IF Baiano
angela.f.m@hotmail.com

Ferdinando Santos de Melo
GPMEP/IF Baiano
ferdinandomelo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação procura fomentar pessoas criativas, autônomas, críticas, inventivas. Homens que possam avaliar e não apenas aceitar tudo o que lhes oferece, sendo a escola um espaço privilegiado por promover debates, e discussões, é notório que, enquanto mediadora, faz-se necessário incentivar os educandos e despertá-los, colocando-os numa posição ativa na busca de conhecimentos, à descoberta (PULASKI, 1986).

É preocupante, entretanto, os altos índices de evasão escolar na modalidade educativa voltada para atender jovens e adultos. Há uma maior apreensão, uma vez que se discute sobre um público diferenciado, pelas particularidades da própria modalidade. São educandos que deixaram de estudar e voltaram após alguns anos, são jovens e adultos que tiveram diversas dificuldades em continuar o processo educacional, devido ao trabalho ou outros motivos.

Com tantas demandas, os jovens e adultos acabam desistindo do ano letivo. A evasão escolar está dentre os temas que, historicamente, fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que ainda ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas da educação. O alto índice de evasão escolar na EJA vem comprovando tal problema. Diante desse fato, é necessário que a escola repense a sua posição frente a este problema. E quando retoma o assunto à escola, faz-se referência a todos os envolvidos neste espaço: gestores, professores, alunos e comunidade.

A modalidade de ensino voltada para educação de jovens e adultos nem sempre apresenta resultados positivos, os quais se expressam na evasão escolar, tornando-se desafiador para o gestor e para o professor a permanência do estudante na escola. A mesma, enquanto instituição social tem diante de si um dos seus maiores desafios, que é atender às necessidades de jovens e adultos inseridos na sociedade, na maioria das vezes de forma passiva, excluídos e considerados analfabetos totais ou funcionais. A partir desta reflexão, este artigo, como recorte do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais – IF Baiano (2012), busca investigar os motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA II Est. IV e V), no turno noturno, da Escola Municipal São Judas Tadeu, no município de Ipirá-BA, no primeiro semestre de 2011, bem como as iniciativas da gestão dessa escola frente a este problema.

A partir destes questionamentos, têm-se os elementos que fundamentam o problema de pesquisa: Quais seriam as principais estratégias a serem desenvolvidas pela Escola e pelo Sistema de Ensino a qual está vinculada, para amenizar os índices de abandono e evasão, fazendo com que jovens e adultos concluam seus estudos, com a garantia de boas oportunidades de aprendizagem e qualidade de ensino? Como desdobramento, fez-se uma análise das causas da evasão nas turmas da EJA, buscando estratégias para minimizar tal situação. Surgindo assim a hipótese, a ideia de que a evasão da Educação de Jovens e Adultos está associada à situação socioeconômica dos mesmos e à violência que cresce constantemente no município de Ipirá, o que dificulta o traslado de casa para a escola, já que estudam no turno noturno e a maioria é oriunda da zona rural, distante da escola.

Por isso, essa pesquisa de natureza quali-quantitativa, propõe uma investigação a partir da coleta de dados, interpretando e quantificando os dados coletados. Sendo assim, ao buscar analisar os dados, seguiram-se as seguintes ações: descrever, compreender, explicar e quantificar representando graficamente os motivos que levam à evasão.

A análise e a abordagem da pesquisa requerem um amadurecimento pautado nos teóricos que possam dialogar com a Educação de Jovens e Adultos, com o problema da evasão escolar e com a gestão escolar. Para realização deste trabalho, adotaram-se os pressupostos defendidos por Freire, Gadotti, Romão, Arroyo, e outros que

acertadamente, descobriram através dos estudos científicos o processo de aquisição do conhecimento, nos dando luz para tal discussão.

1. Gestão democrática e a Educação de Jovens e Adultos

Sabe-se que o significado de democracia, em muitos casos, fica ateadado apenas ao papel. Será que a educação e outros direitos são para todos, por todos e de todos? A educação brasileira, por exemplo, experimentou uma democratização tardia, uma vez que, por muito tempo, a educação era privilégio apenas da elite. Pela influência dos países democráticos, o Brasil começa a inovar a visão de educação, oportunizando-a para “todos”. Nesse sentido:

[...] influenciado pelos países que tinham como referência o ideário liberal, a noção de estado provedor de uma educação para todos chegou ao Brasil então, a partir da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborada por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, motiva a luta pela laicidade do ensino, pela institucionalização e expansão da escola pública, pela igualdade dos sexos no direito à escolarização e pela obrigatoriedade de Estados assumirem a oferta universal e gratuita de ensino. (MENDONÇA, 2000, p. 78-79).

A partir da possibilidade de inovação no modelo de administrar as escolas do município de Irará é que se percebe a necessidade de discutir e analisar a gestão escolar democrática como princípio básico para uma reforma na educação, visando à construção de uma sociedade composta de pessoas participativas, reflexivas e críticas. Nesta perspectiva, foi feita uma retrospectiva para entender melhor o processo de implementação democrática nas entidades educativas e os avanços que sofreram os vários textos constitucionais para garantir a democratização das entidades educativas.

Assim, pensar em uma escola democrática significa fazer com que toda a comunidade interna e externa se envolva nos processos de tomadas de decisões, não permitindo que as decisões venham de cima para baixo, mas sim do coletivo. Nesta perspectiva, Luck (2000), destaca a importância do diretor:

Um diretor de escola é gestor da dinâmica social, um viabilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação dos seus alunos. Suas ações têm em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional. Não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com a visão estratégica e com amplas políticas educacionais. (LUCK, 2000, p.101)

Desta forma, o diretor deve assumir a concepção democrática participativa, em que o processo de tomada de decisões se dê coletivamente com a participação ampla de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

A partir dessa linha de pensamento, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional n. 9304/96, reconhece o princípio estabelecido pela Constituição e repassa aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino no artigo 3º, inciso VIII:

Art. 3 - O ensino será ministrado com base em alguns princípios: VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e Legislação dos sistemas de ensino.

Em seu artigo 14, incisos I e II, a LDB define os princípios da gestão democrática, enfatizando a importância da participação das comunidades escolar e local como forma de construir uma proposta eficaz que atenda aos anseios da sociedade e as necessidades de aprendizagem dos alunos de forma autônoma. Vejamos:

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Para que a escola seja realmente um espaço democrático e não se limite a um espaço de reprodução, os momentos para participação e reflexão de todos que estão inseridos, ampliando ordens e normas impostas por órgãos centrais no seu papel junto à comunidade, é uma das ações de uma política democrática. Assim o gestor deve ser o administrador do bem comum, estimulando a participação de todos, adaptando currículo, criando relações baseadas no diálogo.

De acordo com Paro (2007), a escola se organiza com base na distribuição de poder e autoridade, diretor, coordenador, professor, aluno. Esta estrutura hierárquica já demonstra as relações de poder existentes. Ainda para outros autores, a escola funciona como um sistema fechado e democrático onde o saber está localizado no corpo docente ou nas premissas que o intelectual tem, o saber/poder, quando na verdade deveria ser um sistema aberto, pois abriga a diversidade e a pluralidade, principalmente da cultura local em que está inserida.

Temos que considerar o papel desempenhado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de formação desses alunos, observando as suas habilidades, competências e atitudes. É preciso que se tenha um olhar especializado para esse público, que durante muitos anos, teve negado o direito a uma educação de qualidade. O jovem e o adulto buscam hoje a sua identidade e anseia integrar-se à sociedade escolarizada. Por ser uma modalidade que já é diferenciada pela diversidade do seu alunado, torna-se imprescindível impulsionar a convivência dentro dessa imensa diversidade humana que forma a EJA, sendo essa consciência, um dos princípios da inclusão social, aceitando as diferenças e valorizando cada sujeito através da cooperação, são princípios norteadores da prática inclusiva.

Nos tempos de políticas de inclusão social é desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos trabalhadores no Brasil e em nosso município, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Iará que possui mais de 23% dos seus habitantes analfabetos (IBGE-2010). A legislação reconhece e assegura o direito à educação para todos, valendo o princípio da igualdade de oportunidade para crianças, jovem e adulto. No que diz respeito à EJA, o parecer CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais, traz o seguinte argumento:

A educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura com bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na consciência social contemporânea. [...] Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000, p. 5-6)

O papel do gestor é promover um relacionamento harmonioso entre os diversos segmentos que compõem uma comunidade escolar, de modo que atinja suas metas, permitindo que as pessoas trabalhem de maneira feliz e produtiva em consonância com os objetivos propostos pela instituição.

Na opinião dos autores Gadotti e Romão (2004), as escolas hoje passam por sérios problemas, dificultando assim o bom andamento das propostas pedagógicas, levando o gestor a resolver problemas que fogem do seu alcance. Apesar de ele saber qual é a sua função na escola e que as tarefas devem ser distribuídas, não perde o hábito de se preocupar com o administrativo e muitas vezes nem se envolve com o pedagógico,

deixando a escola andar do jeito que os professores direcionam ou deixa a função pedagógica inteiramente nas mãos dos coordenadores. Os autores citados afirmam que:

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do Projeto Político Pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.102).

Portanto, faz-se necessário que o gestor aprenda a enfrentar a problemática da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos que é um dos maiores desafios enfrentados pela escola que possui esta modalidade de ensino, buscando ações que estimulem a permanência e atenda às necessidades desses jovens e adultos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural.

Os jovens e adultos que procuram a escola para se matricular na modalidade EJA buscam uma escolarização formal tanto por questões pessoais, quanto pelas exigências do mundo do trabalho. Esses adolescentes, jovens, adultos e idosos que ingressam na EJA trazem consigo vivências escolares não formais e conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual tem que ter uma metodologia diferenciada, com características distintas para esse público. E se a escola deve estar apta a trabalhar essas diversidades, o gestor é, portanto, o principal agente nesse diálogo entre alunos e escola.

A gestão democrática, como parte política do Projeto Político Pedagógico (PPP), começou sendo transformada e reestruturada tendo em vista a qualificação das relações das pessoas entre elas, como meio natural a ser contribuído pensando na inserção do cidadão no espaço onde ele vive, dando-lhes maior qualidade de vida. O PPP é composto pelo coletivo da escola sendo aplicado ano a ano, proporcionando à comunidade escolar conhecimento, vivências diferenciadas no cotidiano da vida escolar.

Vale ressaltar a importância do comprometimento de gestores e toda a comunidade escolar, na construção de uma proposta educativa que torne a aprendizagem mais significativa e crítica valorizando a ação pedagógica. E esse último é instituído pelo PPP democrático, com base em uma identidade para a educação

escolar, norteado pelos novos paradigmas emergentes da educação. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na quais professores e alunos possam participar de um processo para aprender de forma criativa, dinâmica e encorajadora, que tenha como base o diálogo e as descobertas garantindo o sucesso e a autonomia do aluno.

2. A evasão escolar na EJA na EMSJT

Ao pesquisar sobre a EJA e evasão escolar, percebe-se que existe uma grande demanda de produção de conhecimento sobre a temática, pois, segundo ARROYO (2006) o campo da EJA tem uma longa história, entretanto não é ainda um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas.

A EJA vem ganhando alunos em todo o Brasil, por não ser um simples projeto de iniciativa única do nosso país, é resultado de grande pressão interna e externa buscando incessantemente a erradicação do analfabetismo. Podem-se destacar alguns problemas na EJA como professores despreparados, alunos desestimulados, livros de conteúdo questionável, desestruturação familiar, violência e escolas sem a mínima estrutura física. Também podemos destacar como fator inquestionável e determinante para a evasão escolar, a forma como os assuntos são abordados na sala de aula, pois para a maioria dos alunos, não possuem nenhum significado. Segundo a visão de Arroyo as causas da evasão escolar têm início na desestrutura familiar. O autor afirma que:

Na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, e o professor e o aluno não tem responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. (ARROYO, 1997, p.23)

Sabe-se que a escola atual precisa estar preparada para receber e formar jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta, e para isso é preciso, professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador. Como mostra Menegolla (1989, p.28), “o professor necessita selecionar os conteúdos que não sejam portadores de ideologias destruidoras de individualidades ou que venham atender a interesses opostos aos indivíduos”.

Para tanto, Santos (2007) fez um estudo sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar. Ela afirma que é importante pensar o trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Assim sendo, enquanto educador tem-se a responsabilidade de criar uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a evasão. A autora ainda considera que diversos são os fatores que interferem no cenário escolar em forma de repetência e evasão, uma vez que ainda não há compreensão de que a função da escola não é somente ensinar ler e escrever.

A evasão escolar na EJA, de forma geral, é causada em sua maioria por vários fatores entre eles, moradia, violência, êxodo rural, metodologia e prática docente inadequada, questões familiares, horários incompatíveis escola/trabalho, empregos temporários, gravidez, problemas de saúde. Diante desta problemática há de se questionar se a nossa escola têm dado conta dessas especificidades em relação às oportunidades educacionais. Estamos de fato pensando na diversidade de ritmos, vidas e saberes que esses alunos já trazem? É sabido que não, ainda não houve uma reflexão sobre um modelo de escola em que o currículo é único para atender a todos. Ainda descartamos os saberes do aluno e não valorizamos como deveríamos a realidade dos nossos educandos. Então, como garantir a permanência desses jovens e adultos se ainda não conseguimos oferecer uma educação significativa para eles.

Portanto, os gestores e educadores têm a responsabilidade de criar uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a evasão. Precisa-se pensar em metodologias mais adequadas com a realidade dos jovens e adultos, conhecer a realidade deles, fazê-los entender outras realidades, valorizar os seus saberes, a fim de ressignificá-los.

Para enfrentar o problema da evasão na EJA na Escola Municipal São Judas Tadeu, o gestor procura sempre contar com a participação de todos. Promove reuniões sempre com os professores e juntamente com a coordenação pedagógica investe nos recursos didáticos dando ao professor condições para que ele melhor desenvolva suas atividades dentro da escola, estabelecendo relações constantes entre todos os atores que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da coleta de dados com base em entrevista semiestruturada, percebe-se que no espaço escolar o baixo desempenho dos alunos é decorrente das dificuldades que muitos têm em compreender as explicações feitas pelos professores, vistos que muitos desses jovens e adultos alegam que o assunto é difícil ou chato. Outros antipatizam com o professor, às vezes, por não gostarem da disciplina ou pela falta de afetividade entre professor x aluno, sendo a afetividade um fator crucial para a permanência desses alunos na escola. Outro aspecto que justifica a péssima frequência desses alunos está associado à questão familiar, pois muitas alunas não têm com quem deixar os filhos para irem à escola. O cansaço por passar o dia todo trabalhando e o sono como motivos para não aprender e se ausentar constantemente da escola são outros fatores. Esses motivos são comprovados nas falas tanto da gestora 1, como da gestora 2 ao responderem a seguinte pergunta: *Que fatores provocavam a desistência dos alunos da EJA da Escola São Judas?*

O cansaço por conta do trabalho, o horário das aulas, o currículo fora da realidade, o desestímulo em relação aos estudos e as aulas e os empregos temporários são os principais fatores que contribuem para a evasão desses jovens e adultos. (GESTORA 1 e 2).

Quando se referem ao horário estão se referindo ao final do turno que termina às 22h45. Um ponto de difícil solução já que os transportes escolares carregam todo o alunado, tanto das escolas municipais como das escolas estaduais. Diante desse contexto, pode-se perceber que há um processo praticado na escola, que denominamos de ‘escolarização descontínua’, da qual decorrem questões como: a reprovação, a repetência, o jogo da presença/ausência e o fenômeno da ‘evasão sazonal’, este último caracterizado pela desistência e retorno ano após ano. Todos esses fatores estão interligados e influenciam-se reciprocamente.

Assim, na educação de jovens e adultos da Escola Municipal São Judas Tadeu cruzam-se interesses diversos, e, é a partir dessa diversidade que a equipe gestora, coordenação e professores elaboram propostas para a educação desses jovens e adultos, levando em consideração que garantir a aprendizagem e a permanência desses alunos na escola é tão importante quanto garantir o acesso à matrícula. Muitos desses jovens e adultos frequentam os bancos escolares na expectativa de melhorarem de vida, superarem as dificuldades que enfrentam e cabe à escola impulsioná-los para continuarem lutando por esse objetivo. E, quando a escola não reconhece essa diversidade contribui para aprofundar as desigualdades sociais ao invés de amenizá-las.

Isso fica bem claro no depoimento da Gestora 1 da EMSJT. Ao ser questionada sobre a evasão na EJA, ela diz que:

Como gestora, vejo a evasão na EJA com angústia e uma enorme sensação de impotência, porque somos conscientes que a evasão é produto de três tipos de determinantes: o psicológico, o sociocultural e o institucional, e aí reside a nossa grande dificuldade e vem às nossas mentes três questionamentos que quando respondidos, o problema será resolvido:

1º Como atender alunos com problemas referentes a fatores cognitivos e psicoemocionais, se nossos profissionais que deveriam apenas atuar na EJA para se dedicar a essa modalidade também trabalham no seriado? Temos psicopedagogo na Escola para lidar com as questões do emocional?

2º Como conter a evasão de alunos por motivos de trabalho? Os que moram na cidade não contam com a colaboração dos patrões pra liberá-los mais cedo. Começam faltando às aulas e para abandonar esse é o primeiro passo. Fora os que são obrigados a sair da cidade por ter oportunidade do emprego (que aqui não encontra) em outra cidade. Como resolver esse problema sociocultural?

3º Como trabalhar com colegas que se desdobram trabalhando com duas modalidades, que não tiveram nenhuma formação para isso.

Temos tentado oficinas profissionais, encontros em dias separados para os professores articularem o trabalho da EJA, trabalhos com projetos diversificados que elevem a autoestima do aluno, mas tudo isso esbarra na falta de recursos financeiros, na disponibilidade do professor e na falta de formação.

O número de jovens que engravidam precocemente, às mães que não têm com quem deixar os filhos, às vezes a falta de interesse do aluno, fatores que devem ser juntados às questões socioculturais. Sabemos também que a escola tem uma função social, porém, o número de entraves é enorme, bem maior que a vontade de mudança do percentual de evasão e muitas vezes a sociedade, os patrões, as políticas públicas não ajudam e, assim ficamos de mãos atadas perante um problema que sabemos que é nacional e de difícil solução. (GESTORA 1)

Analisando o depoimento da gestora 1 nota-se que os problemas enfrentados e a angústia em relação à evasão na EJA, na EMSJT são grandes e no sentido de amenizar boa parte das situações descritas acima e melhor atender às necessidades desses jovens e adultos, gestores, coordenadores e professores desta Unidade de Ensino. Em 2011 primaram por um trabalho conjunto que melhor condicionasse às aprendizagens dos educandos da EJA e amenizassem a evasão dessa modalidade de ensino. Investiram em palestras, projetos de leitura, reuniões, práticas metodológicas diferenciadas, conversas individuais, atividades lúdicas, bate-papos, dentre outros.

A educação de jovens e adultos está configurada como um lugar de reencontros de tempos e espaços, de uma juventude que convive com muitas

inquietações e incertezas e a escola se configura como esse espaço para esse público que procura essa modalidade educacional, que tem em seu contexto um dos problemas mais desafiadores e preocupantes, que é a evasão.

Alguns dos nossos alunos procuram a escola, motivados pela expectativa de conseguirem um emprego melhor, melhorar a vida pessoal e profissional, visando o ensino superior e até mesmo a pós-graduação. Outros não têm perspectivas, em relação ao futuro, parecem perdidos nesse contexto social, o que afeta diretamente o lado pessoal e ocasiona certo desestímulo e descrença de si, ou seja, mexem com a autoestima de maneira negativa, fazendo com que frequentemente os bancos escolares com o único objetivo de agilizarem o processo educacional e concluam o ensino fundamental ou médio sem muitas preocupações com a efetivação da aprendizagem. Como mostra a aluna H ao ser questionada sobre os motivos da evasão na EJA e se tem alguma relação com o trabalho:

Às vezes é porque estão cansados, trabalham o dia todo, aí na hora de ir pra escola tá muito cansado e não vai pra escola, outras vezes é quem não tem interesse mesmo nos estudos simplesmente abandona. A outra questão de não ter pai e mãe incentivando, amigos e parentes em geral, incentivando: “vai...vai...procurar buscar o teu estudo porque sem estudar a pessoa não é nada na vida...”. Então fica complicado, a pessoa chega no meio do ano vai embora não quer saber mais de estudo, e acha que o estudo não tem importância nenhuma e simplesmente desiste. (ALUNA H).

Isso se configura também na fala da equipe gestora ao responderem sobre o que tem deixado os alunos da EJA desestimulados e com baixa autoestima. Elas afirmam que,

[...] a falta de perspectivas em relação ao futuro, as influências de certas questões sociais, as dificuldades que têm em relação a ler e escrever, a metodologias que não condizem com a realidade deles, e a não relação escola e empregabilidade. (GESTORA 2).

Com base em depoimentos dados pelos próprios alunos, muitos deixaram de estudar por várias razões. Dentre elas: casamento (marido não permitiu que continuasse estudando), gravidez, falta de alguém para cuidar dos filhos, trabalho, em sua maioria temporário, não conciliação dos horários da escola com os do trabalho, desestímulo, doenças na família, foram vítimas de acidentes, cansaço físico por conta do trabalho, separação dos pais, não gostar de estudar. Além daqueles que não ingressaram na escola no devido tempo. Sobre essas particularidades, Perrenoud diz que:

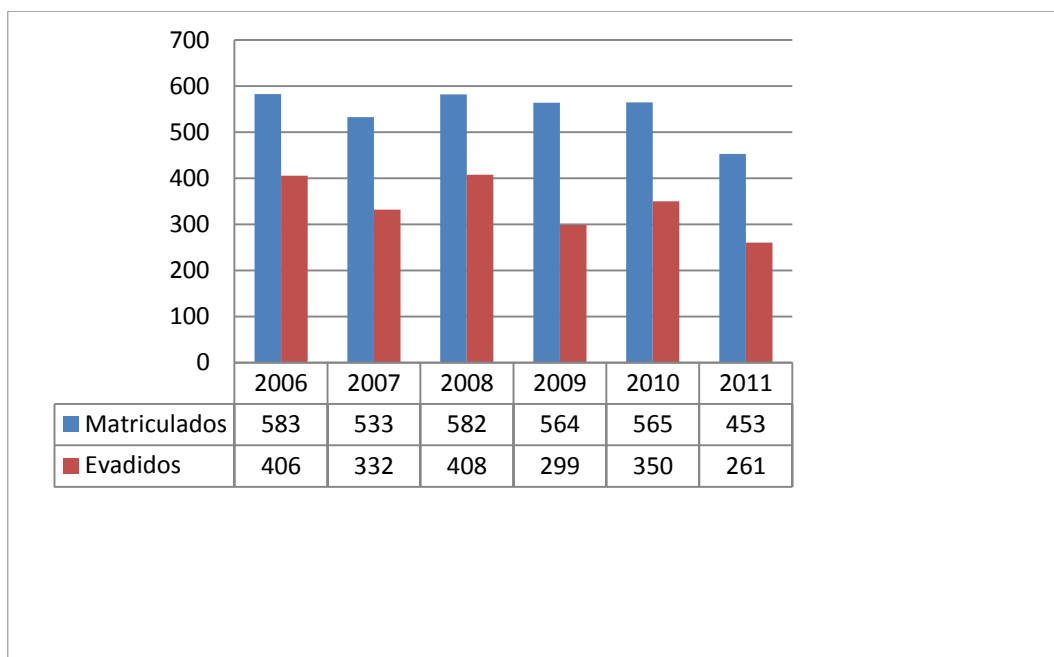
Na escola, encontram-se alunos muitos diferentes, que trazem consigo seus valores e seus preconceitos. Eles veiculam o racismo, o sexismo, o nacionalismo, a intolerância religiosa ou política que adquiriram entre os colegas mais velhos ou adultos. Os professores têm de saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente, interiorizados e aplicados em outra esfera da vida. (2005, p. 140)

Se a escola tem como um dos principais papéis ser um espaço de promoção à cidadania, o que as nossas escolas estão fazendo para tentar compreender as limitações dos alunos e assim evitar que os mesmos desistam da escola? A escola tem sido flexível? O currículo realmente atende às necessidades dos educandos da EJA?

Assim, faz-se necessário uma maior valorização das experiências de vida dos alunos da EJA, da realidade que os circunda, sem perder o foco principal da escola que é proporcionar uma aprendizagem significativa, condicionando o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano capaz de entender o mundo em que vive.

Entretanto, é preciso pontuar com algo positivo na EJA da EMSJT. A presença de um supervisor específico para atender às necessidades desse público favoreceu a essa modalidade, mostrando que existe um processo de mudança a favor da EJA, mas existem situações preocupantes para serem amenizadas como é o caso do alto índice de evasão na EJA II, EST IV (5ª e 6ª) e EST V(7ª e 8ª) séries, condicionada por vários fatores onde atinge mais de 50% de abandono, como mostra o gráfico e o quadro abaixo.

Gráfico 01: Demonstrativo da evasão na EJA - EMSJT



Fonte: Ata de resultados finais da Escola Municipal São Judas Tadeu de 2006 à 2011.

Quadro 01: percentual da evasão na EJA – EMSJT

TAXA PERCENTUAL DA EVASÃO NA EJA - EMSJT	
2006	69%
2007	62%
2008	70%
2009	53%
2010	62%

2011	57%
-------------	------------

Fonte: Ata de resultados finais da Escola Municipal São Judas Tadeu de 2006 à 2011.

De acordo com o gráfico e o quadro acima, percebe-se que a evasão na EMSJT oscila de um ano para outro, isso se dá devido aos diversos fatores supracitados e às interferências resultantes de questões sociais e econômicas, migração, distorção idade/série, a reprovação, entre outros fatores ditos responsáveis pela inconstante permanência dos alunos na escola. Outro fator que pode ter influenciado para a oscilação da evasão dos alunos da EJA na referida Escola, além dos já citados, pode ter sido as mudanças de gestores, entre os períodos de 2007 a 2009. Vale ressaltar que essas mudanças ocorreram porque esses gestores mudaram de funções e como cada um possui perfil e postura diferentes em relação ao público de jovens e adultos, isso pode ter contribuído para a evasão na EJA. Por outro lado, nota-se nas falas de alguns alunos ao responderem o questionário que uma grande maioria dos alunos tem consciência da falta que o estudo faz na sua vida bem como a necessidade deste para “um futuro melhor”.

Por esta razão, é importante refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de saber quais são os seus desafios, anseios e expectativas enfrentadas pelos mesmos para concluir seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações feitas pelos educadores e gestores do município de Ipirá, em relação às condições citadas sobre os alunos da EJA, foi necessário que o município repensasse o seu modelo de educação para os alunos do turno noturno. Foi então que consultando a LDB 9394/96 na seção V da Educação de Jovens e Adultos, em seus artigos 37 e 38 tiveram respaldo legal para que se consolidasse a implantação da EJA no município de Ipirá- Bahia.

Percebeu-se então, que esses investimentos proporcionaram melhores resultados, que no ponto de vista do grupo foram positivos, embora saibam que ainda não atingiu os resultados planejados e há muito que fazer para conseguir amenizar a evasão escolar na EJA da EMSJT. Outro ponto considerado positivo para o grupo, gestores, coordenadores e professores, foi à efetivação dos conselhos de classe por unidade, momento muito importante para pensar e discutir a EJA, traçando ações para melhor atender essa modalidade.

O programa de ensino é elaborado por disciplina e em rede por professores e coordenadores para cada série/disciplina e na escola. Esse programa é acompanhado pela direção e coordenação com vistas a atender a realidade e as especificidades de aprendizagem do alunado. Ao final da I Unidade os professores identificam as dificuldades apresentadas pelos alunos e elaboram ações através do Conselho de Classe visando melhorias para o processo de ensino e aprendizagem em todas as séries.

Dentre as ações elencadas no Conselho já foram realizados os seguintes investimentos: desenvolvimento de projetos de estímulo à leitura, oficinas de leitura e produção, pintura, artesanato, dramatização, seminário, entrevista, ciclo de palestra com temas socioeducativos, pesquisa de campo e no laboratório de informática, aula de informática, reelaboração dos planejamentos com foco na leitura e na escrita em todas as áreas. Essa reelaboração, ou melhor, adequação se dá nos encontros de ACs que acontecem na escola quinzenalmente. Nesses momentos elabora-se o cronograma da unidade, abrindo as etapas de trabalho, as atividades avaliativas que serão realizadas e as condições didáticas que devem ser oferecidas para garantir a aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, principalmente, ao analisar os resultados e nos relatos feitos durante o momento de formação nas ACs que o problema de dificuldade de leitura, compreensão, escrita e procedimentos matemáticos ainda permanecem, fazendo com que os alunos tenham baixo rendimento, contribuindo assim, para o aumento dos índices de reprovação e repetência. Alguns professores acreditam que a reversão desse quadro não é possível, sem dúvida, mas que há necessidade de contar com mais momentos de ACs na escola, pois assim terão mais tempo para refletir, analisar e buscar soluções para os problemas, por isso sugerem que os encontros de rede aconteçam apenas uma vez por mês, sobrando assim mais tempo para debater as questões da escola.

Muitas das situações descritas acima atingem também a Educação de Jovens e Adultos, modalidade presente na escola que requer uma atenção especial, visto que, ao que tudo indica, não corresponde às expectativas de muitos dos alunos matriculados. Os maiores entraves são: o grande número de evasão, o ritmo lento da aprendizagem, a falta de pré-requisitos para o nível de ensino em que se encontram, a oscilação de frequência, a falta de perspectiva de vida, a baixa autoestima, a falta de uma renda que os motive mais e percebam nos estudos um caminho para o crescimento pessoal e consequentemente profissional.

Para avançar e proporcionar melhor desenvolvimento aos educandos é importante haver parceria com pais, professores e coordenadores, zelar pela qualidade do ensino oferecido ajustando o pedagógico, pois sem dúvidas todos são responsáveis pelos resultados obtidos e só no coletivo pode-se alcançar o êxito. O uso das novas tecnologias também já está incorporado ao fazer pedagógico de alguns professores da EMSJT, tornando as aulas mais dinâmicas e enriquecendo o processo de ensino aprendizagem. As práticas de leitura de vídeo, imagens e filmes já estão bem mais efetivas e proporcionam bons momentos de aprendizagem e integração.

É preciso então estabelecer uma proposta curricular que considere melhore as relações que acontecem fora e dentro da escola, as relações com a comunidade, com a cultura local e global, redirecionando teoria e prática e que tenha o educando como sujeito do processo. Nesse contexto, em relação aos gestores, coordenadores e corpo docente da EMSJT, a escola conta com um grupo que já tem experiência com essa modalidade de ensino, e procuram desenvolver atividades que despertem o interesse desses jovens e adultos pelo estudo, tentando conscientizá-los da importância do mesmo para seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades publica**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, NILMA Lina e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 19-50.

Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2000). Página visitada em 03 de abril de 2012.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: **promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília, 1998.

_____. **Lei n. 9394, de 20.12.96,** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, n 248,23 dez. 1996.

_____. **MEC/SEB.**Conselhos Escolares:Uma Estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Educação de Jovens e Adultos:** propostas para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, Brasília: SEF/ MEC, 1997.

FREIRE,Paulo.**Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra. 36ª, 2000

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, E. José. (org). **Educação de jovens e adultos-teoria, prática e proposta.** Instituto Paulo Freire. 8ª edição. Ed. Cortez, 2004.

LUCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores.** Brasília: V.17, N.72, 11-33, Fev/ Junho, 2000.

MENDONÇA, F. Erasto. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo da educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MENEGOLLA, M. **Didática:** aprender a ensinar. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MÓDULO, **História da Educação de Jovens e Adultos.** Professor Marcelo Souza Oliveira, Catu – Bahia, Nov-2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 1ª. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artemed, 2005.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget:** uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos:** o caso de uma escola pública em Brasilândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SEMEC. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura.** Iará, 2011.

SILVA, J. B. As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada. Recife: UFPE, Dissertação de Mestrado em Educação, 2002.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

TICs NOS PROCESSOS DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL VERSÃO 2.0

Ademir Almeida da Costa Júnior
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
juniorademir1993@gmail.com.

Heike Schmitz
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
hs.contato.ufs@gmail.com

Alberto Costa Neto
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
alberto@ufs.br

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem parte da nossa vida cotidiana. Podemos acompanhar informações de reportagem em jornais, revistas e programas de TV na internet. Além disso, as TICs nos permitem sair do papel de consumidor passivo de informações. Podemos, hoje em dia, interagir com a informação através de *blogs*, fóruns de discussão na internet, via uso de computador ou dispositivos móveis com conexão. Facilmente se envia um e-mail que chega quase em tempo real a um ou vários destinatários. A informação flui, o número de interlocutores de comunicação se amplia e o volume de informação cresce constantemente. A tecnologia mudou nossos hábitos de acessar informação e de se comunicar.

Nas organizações, as TICs conquistaram seu espaço há tempo. As TICs assumiram um importante papel na gestão. Na nossa sociedade, caracterizada por ser uma sociedade de informação e conhecimento, o uso adequado deste, como novo tipo de capital, se adiciona aos capitais tradicionais e o torna elemento-chave para o sucesso organizacional. Ele, junto à gestão através de tecnologias, ganha cada vez mais peso. Estamos acostumados a encontrar em organizações empresariais o contato com cliente via TIC, como também em seus processos internos um gerenciamento do seu conhecimento coletivo. Da mesma forma, na administração pública não se pode mais prescindir da tecnologia no contato entre Estado e cidadão.

O Governo Eletrônico – um governo que utiliza tecnologias em suas atividades para interagir diretamente com o cidadão – se tornou uma realidade brasileira. Ele se caracteriza pela e-administração, e-governança e a e-democracia. Em outras palavras, o governo faz uso das TICs para administrar seus processos governamentais, prestar serviços via internet e manter contato entre o cidadão e seus representantes.

No âmbito da educação pública, secretarias da educação e gerentes de escolas também não podem se afastar desta nova ferramenta. Este estudo tem como objetivo abordar os benefícios esperados pelo uso das TICs no âmbito da gestão escolar. Investigamos os atuais limites no seu uso pelos agentes administrativos da escola. Propomos especificamente uma análise do uso no âmbito da administração e gestão pública, uma identificação de benefícios esperados e uma descrição de limites no uso de TICs no âmbito da gestão da escola pública, como também as demandas de um *software* para a gestão educacional.

Dedicamo-nos à implementação de um *software* para a gestão educacional elaborado durante uma pesquisa intitulada *Limites e possibilidade do uso de sistema de avaliação e seus indicadores para a gestão da educação básica com qualidade social*, realizada no município de Theodoro Sampaio/BA nos anos 2008 a 2010 e promovida por uma equipe de pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Avaliação (GA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa na Bahia – FAPESB. Trata-se, então, de uma continuação de pesquisa, desta vez, no município de Aracaju/SE. O projeto piloto foi iniciado em meados do ano 2011. O *software* e seu uso estão sendo acompanhados em 2 escolas municipais de Aracaju desde então.

O *software* tem como função o auxílio no processo de tomada de decisão tanto no nível da gestão municipal quanto no nível da gestão escolar. Oferece também serviços para contribuir na avaliação da gestão educacional. Não se trata de uma ferramenta para o uso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. As TICs para o uso em prática de sala de aula ou para processos de formação continuada de agentes da educação vêm se expandindo. Há relatos de exemplos bem-sucedidos do uso de TICs para melhor inserção dos pais/responsáveis nos processos de ensino e aprendizagem, exemplos de intercâmbio de conhecimento estudantil em âmbito internacional e a maior aproximação entre escola e comunidade, apontando inclusive, ao

papel da equipe gestora na implementação e uso das TICs (ALMEIDA; RUBIM, 2004). Contudo, vale ressaltar que o foco deste estudo é o uso exclusivo das TICs para a gestão escolar no nível institucional e para a gestão educacional no nível municipal.

Este artigo compõe-se, além desta introdução e das considerações finais, de 4 outras seções. Na primeira seção esclarecemos os passos metodológicos da pesquisa. A segunda seção aborda benefícios observados pelo uso de TICs no âmbito da administração pública, num contexto geral, e na terceira seção abordam-se os benefícios, especificamente, na administração escolar. Logo após, uma breve descrição do processo de implementação e perfil do software na quarta seção. Já na quinta seção são colocados os resultados da pesquisa em campo sobre o perfil do público-alvo, no que diz respeito ao uso profissional da tecnologia, e os hábitos existentes de comunicação, para discuti-las diante dos benefícios esperados pelo uso do software.

1. Metodologia da pesquisa

Para melhor compreensão do uso das TICs no âmbito da administração pública foram levantadas fontes bibliográficas no site do *scielo* e na Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com foco na questão da gestão de informação e conhecimento, porque o uso de um *software* no âmbito da gestão educacional municipal implicará em mudanças no acesso a dados escolares por parte da Secretaria Municipal de Educação, assim como da comunidade escolar através do Conselho Escolar. Além disso, escolhemos artigos sobre a gestão de projetos devido à expectativa de que o *software* se torne uma ferramenta útil na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

A Secretaria de Educação do município de Aracaju-SE (SEMED) indicou as escolas municipais que participaram desta investigação, que aqui foram nomeadas como escola A e escola B. A Escola A oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (EF) I e II, atendendo atualmente 1.904 alunos, sendo 546 alunos do 1º até 5º ano do EF. Sua equipe escolar se compõe por quatro coordenadores (geral, administrativo e duas pedagógicas), 70 professores, 5 especialistas, 19 estagiários, 13 agentes administrativos e 4 agentes de serviços gerais. A Escola B, oferecendo EF I e II e EJA, atende 552 alunos matriculados (268 do 1º a 5º ano do Ensino fundamental), contando com 3

coordenadores (geral, administrativo e pedagógico), 37 professores, 10 agentes administrativos e 7 agentes de serviços gerais.

A instalação do *software* ocorreu em agosto de 2011. O *software* desenvolvido pela equipe de pesquisa da Bahia e intitulado *Sistema de avaliação para a gestão educacional*, foi neste projeto piloto renomeado como *Sistema de avaliação para a gestão educacional Versão 2.0*. Este *software* foi construído para ser usado em rede e acessado via navegador web, tendo sido testado nos navegadores Google Chrome, Mozilla Firefox e Internet Explorer. Até o presente momento, não está hospedado em um servidor web na Internet, por estar sob modificação constante, devido às necessidades administrativas e sugestões das escolas presentes na pesquisa. Vale lembrar que a pesquisa ainda se encontra em andamento.

Na escola A, que possuía um computador no setor administrativo, a instalação ocorreu com sucesso. No entanto, na escola B que possui dois computadores no setor administrativo; um estava danificado e em processo de manutenção pelo órgão responsável da SEMED. Só conseguimos instalar o software depois da autorização desse órgão, já que o computador oferecia acesso apenas a dois usuários, um do órgão responsável – que é o administrador – e o da escola – que é um usuário comum com algumas restrições. Encontramos um segundo obstáculo: o *login* de usuário do computador da escola não tinha permissão para iniciar o servidor local e o banco de dados do *software*. O órgão responsável criou um usuário administrador somente para a pesquisa, possibilitando a continuação da pesquisa sem qualquer empecilho.

A pesquisa em campo sobre a implementação iniciou-se em janeiro de 2012 após o término da greve de professores da rede municipal. Preenchemos fichas e matriculamos os alunos do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Essa delimitação se justifica para garantir a operacionalidade da pesquisa. Para observar o uso do software não se faz necessário operar com todos os alunos neste momento.

Em dois momentos coletivos, no início do ano letivo 2012, foram aplicados questionários entre os representantes da comunidade escolar e realizada uma dinâmica para diagnosticar a situação de cada escola. Participaram 52 pessoas da comunidade escolar da escola A e 24 pessoas da escola B no dia do encontro. Desta forma, os dados aqui levantados representam a opinião de 4 coordenadores, 15 professores e 7 servidores da escola A. Da escola B, 4 coordenadores, 39 professores e 9 servidores contribuíram no momento do levantamento de dados. Registramos, além disso, as

observações no que diz respeito ao uso do *software* em diário de campo durante as visitas semanais. Realizamos visitas semanais nas 2 escolas em turnos alternados, no total 13 visitas na Escola A e 15 na escola B no período de Dezembro de 2011 a Junho de 2012.

2. O uso das TICs na gestão pública

Vivemos na sociedade do conhecimento que

[...] tem três dimensões. Em primeiro lugar, engloba uma esfera científica, técnica e educacional ampliada; em segundo, envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada nos serviços e, em terceiro lugar, implica transformações básicas da forma como as organizações empresariais funcionam de modo poder promover a inovação contínua em produto e serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea. (MARTINO, 2004, p.2)

Nessa sociedade, a tecnologia não apenas contribui no âmbito da fabricação e industrialização. Também no setor de serviços ocorrem constantes mudanças devido a sua aplicação. Isso vale do mesmo modo para o serviço público. A tecnologia influencia a administração política através do melhor controle da informação sobre os processos administrativo-burocráticos, tanto vertical (relação Estado-Sociedade), como horizontal (relação entre setores do poder público), servindo para um equilíbrio de poder, porém não necessariamente para uma reciprocidade na responsabilidade. (O'Donnell, 1988 apud SANCHEZ, 2003). Espera-se através do uso das TICs uma maior transparência da informação entre governo e cidadão e diminuição do número de intermediários. Associa-se a implementação das TICs à esperança de maior engajamento do cidadão devido a benefícios esperados.

Além disso, espera-se através do uso das TICs uma melhor gestão do conhecimento. A gestão do conhecimento descreve a sua distribuição internamente na organização e fora dela, compreendendo a criação de conhecimento como processo dinâmico e mutável através de diálogos, interações e a prática. A gestão de conhecimento baseia-se, então, em participação dos colaboradores no próprio planejamento da organização, pois, ela precisa transformar conhecimento tácito em conhecimento explícito para garantir seu sucesso. Nonaka (1991 apud CRUZ;

NAGANO, 2008) esclarece: o conhecimento tácito é de caráter subjetivo enquanto o conhecimento explícito é de caráter formal, expresso, entre outros, em palavras, números, fórmulas, teorias. É difícil transformar o conhecimento de cada sujeito envolvido nos processos organizacionais em conhecimento formal (NONACA; KONNO 1991 apud CRUZ; NAGANO, 2008), como também não é fácil de fazer os colaboradores incorporarem o conhecimento formal no seu modelo mental individual. Cada conhecimento compartilhado, inserido em uma determinada cultura organizacional, se renova a cada novo compartilhamento.

Devido à necessidade de mudar e adaptar constantemente às novas exigências em situações de incertezas do ambiente, as organizações optam pela gestão de projetos, compreendido como estrutura temporária e com um ciclo de vida dividido em iniciação, planejamento, execução e encerramento. (MONTEIRO; FALSARELLA, 2007) Através da gestão de projetos, as organizações resgatam a quantidade de informação para diminuir o máximo possível as incertezas no meio em qual está inserido. As informações são gerenciadas da mesma forma como recursos concretos. A sua gestão é um processo que consiste em obter, armazenar e utilizar, sendo que esse uso gera novas informações. (MONTEIRO; FALSARELLA, 2007).

Os benefícios esperados até aqui apresentados, isto é, maior controle através do fácil acesso à informação e contato com colaboradores e usuários de serviços por um lado, e melhor gerenciamento de informação e conhecimento por outro, são, da mesma forma, plausíveis para a gestão educacional. Por isso, as TICs não são apenas uma útil ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, mas também em processos da gestão educacional e escolar.

3. O uso das TICs na gestão educacional e escolar

No nível governamental poderá se aproveitar do emprego das TICs através de gestão educacional por redes que permite o compartilhamento de informações por diversos ângulos e ao mesmo tempo a troca de experiências, como avisa Bezerra Filho (2008). No nível institucional, as TICs atuam como aliadas por facilitar o processo de aprendizagem da organização. O uso da informática nessa área faz com que a comunicação flua melhor, ajudando na tomada de decisão.

Isso se torna ainda mais relevante diante da proposta da gestão democrática que exige a participação de representantes da comunidade escolar e local. O aumento de pessoas envolvidas em processos de decisão no âmbito da gestão escolar implica, de certa forma, numa maior complexidade e incerteza do ambiente da gestão. Exige-se um registro de dados, o tratamento transparente para torná-los informações e espaços de comunicação para sua análise para transformá-los em conhecimento.

O dado, um simples registro de um evento, quando organizado e tratado matematicamente, pode se transformar em informação útil, significativa para a tomada de decisão. A informação é o dado tratado, comparado, analisado ou interpretado e tem um valor agregado por meio de um sentido lógico de quem o utiliza. Por isto o conhecimento é uma informação valiosa para a mente humana, que é capaz de refletir sobre ela. Desta forma, conhecimento é uma mistura fluida de experiência, calores e informação contextual. (HESSEL, 2004, p. 6)

Além disso, existem políticas atuais no âmbito educacional, como o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o PPDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o Programa Escola Aberta, com um olhar cada vez mais estratégico, planejando medidas para alcançar objetivos e metas a partir dos recursos existentes do contexto escolar e envolvimento da comunidade local. A escola precisa diagnosticar sua situação atual tanto no que se refere a suas fortalezas e fraquezas internas, como também as ameaças e oportunidades que se apresentam ao seu redor. Ela precisa definir, a partir desse diagnóstico, objetivos prioritários, metas de curto, médio e longo prazo e formular possíveis estratégias com recursos já existentes ou previstos através de apoio político. Antes de caminhar sobre os trilhos desenhados, ela precisa providenciar a capacitação das pessoas e observar a operacionalidade das ações planejadas e, assim que for concebido, acompanhar constantemente os processos da execução para que se possam corrigir possíveis erros ainda durante o processo. Uma avaliação final dos resultados alcançados, comparando-os com os objetivos e metas esperados, serve para decidir quais novas medidas precisam ser tomadas. Para isso, torna-se necessário um fácil acesso a dados captados e tratados, e uma rápida geração e disponibilização de informações (BEZERRA FILHO, 2008).

As TICs contribuem não apenas na aquisição de conhecimento, como também garantem que o conhecimento seja reproduzido, circulado e generalizado aos diversos setores da sociedade (MARTINO, 2004). Segundo Ana Maria di Grado Hessel

(2004), gestores dedicam mais seus esforços à implementação e manutenção de laboratórios de informática e “não percebem as potencialidades das TICs, nem avaliam o uso que podem fazer dela, para dar suporte ao seu trabalho de integração dos esforços e das ações da escola”. (HESSEL, 2004, p. 5) Os benefícios colocados pela autora são a automatização de serviços burocráticos e diminuição de circulação de papéis, a estruturação de dados, geração de informações, sua distribuição rápida para diferentes níveis operacionais e o estabelecimento de uma rede comunicativa. Mariculi Alvez Martino (2004) aponta, inclusive, o apoio das TICs na ampliação da relação entre escola, ONGs, empresas, sindicatos, entre outros, conectando a escola instantaneamente com sua comunidade.

O uso das TICs no âmbito de processos da gestão escolar é uma oportunidade para melhor articular tarefas administrativas com tarefas pedagógicas e informacionais, apoiando através do fluxo de informações e troca de experiências à produção de atividades colaborativas e projetos referentes à gestão administrativa e pedagógica (ALMEIDA; RUBIM, 2004).

Já existem diversas redes colaborativas de aprendizagem que ajudam a escola a integrar melhor os membros internos e se inserir melhor na comunidade. Mencionamos aqui, por ser diretamente ligada à gestão educacional, o projeto Renageste do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), possibilitando a troca de experiências e inovações na gestão escolar entre redes. (ALMEIDA; RUBIM, 2004)

Vale alertar que as TICs são apenas uma ferramenta da gestão. A contribuição ao sucesso gerencial depende do seu uso. Sanchez (2003) aponta, por exemplo, no caso do Governo Eletrônico, que se não houver uma capacitação do usuário para o uso das TICs e o aprimoramento da acessibilidade de dados, o Governo Eletrônico será apenas uma maior transferência de poder para o Governo. O aspecto da capacitação e da formação continuada do usuário é também aviso de Almeida e Rubim (2004) para o contexto educacional no âmbito da gestão escolar. A inserção das TICs no âmbito da escola, que, conforme as autoras, poderá gerar conflitos e provocar resistências ou até rejeições, exige-se uma conscientização pelos benefícios esperados. Moran (2000 apud BEZERRA FILHO, 2008) inclusive avisa que o desafio será as instituições educacionais saberem usar as TICs de maneira humanitária.

Precisa-se compreender que o simples o uso da tecnologia não pode ser fim por si só. Os resultados desejados precisam se referir a objetivos mais vastos. Para se obter bons resultados no uso das TIC, a escola precisa ser paciente e saber que os resultados serão de longo prazo. Para aproveitar os recursos e se adequar às demandas é essencial uma infraestrutura eficiente e equipada com os recursos de *hardware*, *software*, arranjo físico necessário. Para aplicabilidade de tecnologias em qualquer ambiente são necessários manutenção, investimentos continuados e de longo prazo. Outro fator importante é a capacitação do pessoal que fará o uso da mesma, pois estes darão suporte e apoio ao projeto. E ela deve ser concebida a partir de necessidades e experiências da escola com a comunidade. (BEZERRA FILHO, 2008)

Propõe-se, por isso, refletir sobre a necessidade da implementação de TICs no âmbito da gestão escolar a partir da experiência do cotidiano de duas escolas municipais e discutir benefícios esperados.

4. Processos da administração e gestão escolar

Observando nas escolas participantes da pesquisa o processo de comunicação entre a coordenação escolar e a SEMED. Registramos a entrega de ofícios através de envios via motoboy e a ausência do próprio coordenador administrativo que entregava pessoalmente os ofícios que foram demandados pela secretaria, como também a comunicação via telefonemas para a troca de informações. Essas formas ou gastam tempo e energia ou carecem de registro sistematizado.

Os coordenadores da escola A informaram que são passados para a SEMED dados quantitativos, como, por exemplo, referentes à frequência de professores, discente e funcionários. Por sua vez, eles solicitam materiais para trabalho, projetos, condições e local de trabalho, entre outros; via e-mail, ofícios, reuniões e telefonemas. Os coordenadores da escola B também mencionaram as atas do rendimento escolar anual, que chegam através de ofícios e protocolos.

Já o processo de transmissão de informações da SEMED para as escolas, de acordo com a equipe coordenadora de ambas as escolas, são de natureza administrativa, relativo a seminários, cursos, eventos, oficinas, reuniões, projetos, lotação de funcionários, prestação de serviços, portarias, etc. Essas informações chegam às escolas através de ofícios via motoboy, comunicados em reuniões, e-mails e telefonemas.

A comunicação interna entre os coordenadores na escola A é feita em reuniões, comunicados e conversas informais que são registrados em agendas pessoais, ofícios e em pastas separadas por assuntos. Esse processo na escola B é feito através de conversas informais ou por telefonemas, e o processo de arquivamento é registrado em uma agenda.

As informações da coordenação para os professores, alunos, pais/responsáveis e funcionários em geral da escola A são transmitidas através de reuniões, comunicados, murais e conversas pessoais. De forma similar esse processo é feito na escola B, que ainda mencionou os telefonemas.

A complexidade de dados, a diversidade de informações e as formas de registros não parecem ser produtivos para uma maior transparência e fácil acesso por terceiros. O uso das TICs, neste caso, poderá ajudar, especialmente no arquivamento de dados e na gestão de informações. Um *software* que funciona em rede, tornaria obsoleta a solicitação de ofícios, já que os dados serão, em tempo real, acessíveis pela SEMED.

5. A implementação do *software* e seus benefícios esperados

O *software* instalado nas duas escolas, neste projeto piloto, oferece para seu usuário quatro dimensões de serviços, que são acessíveis em links separados. No cadastramento das escolas, dos alunos e dos servidores são registradas informações básicas para o fácil acesso às pessoas e à instituição. Uma vez preenchido, o software não permite a exclusão de nenhum cadastro. Pode-se apenas alterar o status, justificando a saída dos mesmos e identificando a instituição para qual foi mudada.

Serviços, no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico do aluno, abrange matrícula em turma, transferência (de uma turma para outra), o abandono do aluno, como também o registro da frequência escolar e dos resultados de avaliações nas disciplinas exigindo justificativa em caso de transferência e abandono. Vale também ressaltar, que o sistema avisa automaticamente quando um aluno falta três dias consecutivos ou 50% das aulas registradas. Neste caso, o sistema pede um registro de que forma a escola entrou em contato com os pais/responsáveis do aluno e uma justificativa informada pelos pais/responsáveis para a ausência do seu filho na escola. Esse dado permite tanto ao professor quanto ao coordenador escolar tomar imediatamente providências para que o aluno não abandone o curso e, uma vez

devidamente trabalhado e analisado, poderá auxiliar a Secretaria Municipal de Educação a formular políticas contextualizadas para prevenir a evasão escolar.

No serviço de processo de tomada de decisão, o software correlaciona os dados preenchidos e gera relatórios (individual por aluno ou turma, ou professor por turma). Pode-se solicitar, por exemplo, em forma de tabelas ou gráficos: notas e faltas, ambas por turma, aluno e disciplina; reprovação e evasão por série, turma, disciplina ou professor. Todos esses serviços, considerados básicos, podem ser impressos.

Destaca-se, contudo, dentro desse terceiro serviço, o cálculo do INPRO. Trata-se de um índice que acompanha o desenvolvimento da educação por turma, calculado de forma análoga ao IDEB, isto é, matrícula/frequência, taxa de aprovação e as médias nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ao 9º ano. O *software* permite que as escolas possam comparar constantemente seu próprio índice com a meta IDEB publicado pelo MEC, possibilitando decisões de reajustes já durante o período de publicação do IDEB de dois em dois anos. (ALMEIDA, MASCARENHAS; SCHMITZ, 2010).

Outro destaque se refere ao quarto serviço do software, que é a oferta de um instrumento para a auto avaliação/avaliação institucional em prol de processos da tomada de decisão. Os representantes da comunidade escolar podem utilizar instrumentos de avaliação nas seguintes dimensões: a) avaliação dos alunos; b) prática pedagógica; c) gestão escolar; d) formação profissional; e) infraestrutura. O usuário com competência de criar instrumentos de avaliação é a própria Secretaria Municipal de Educação que disponibilizará, através do software, os instrumentos, criando, desta forma, seu próprio sistema de avaliação. Esses instrumentos são úteis não apenas para gestores governamentais, mas também para equipes de gestores e membros do Conselho Escolar das escolas, inclusive para auxiliar na atualização do PPP, PDE-Escola e PDDE. Ela pode, desta forma, sistematizar a coleta de dados de cada escola.

Lembrando-se dos alertas de Sanchez (2003); Gomes e Martinez (2001 apud BEZERRA FILHO, 2008) e Moran (2000 apud BEZERRA FILHO, 2008), recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação abra um espaço de diálogo sobre propostas de instrumentos, para contribuir na compreensão de que avaliação não seja controle, mas sim, uma ferramenta de gestão. Considera-se imprescindível que os agentes escolares e conselheiros tenham espaço de comunicação para pronunciar sua própria necessidade de instrumentos para a avaliação institucional.

Um quinto serviço se refere à configuração do sistema, que ficará reservado à gestão educacional do município, já que o *software* foi elaborado para funcionar em rede para todas as escolas. No link são definidos parâmetros sobre o preenchimento das fichas de alunos e funcionários, e a configuração dos anos escolares, turmas, avaliações, e outras características da escola. Também são definidos os perfis de usuários (administrador ou escola), log de erros, documentação do site, entre outras configurações. Por exemplo, observamos a demanda e adaptamos o registro dos seriais de cada *netbook* disponibilizado aos alunos pela política educacional UCA (Um Computador por Aluno). Também observamos, durante as visitas, a necessidade de identificar os alunos cujas famílias são beneficiadas pela política social *Bolsa Família*. A SEMED solicita da equipe gestora da escola uma lista de alunos que pertencem a esse programa. Sem o uso das TICs, essa solicitação implica uma análise de cadernos impressos de cada aluno da escola. Outro exemplo é o interesse do MEC em saber se o pai do aluno está devidamente registrado, ou seja, possui Certidão de Nascimento. Dados como esses, um sistema de informação, como o software aqui sob análise, podem, se devidamente configurado, oferecer em questão de segundos.

A implementação e as devidas observações iniciaram em janeiro de 2012, efetuando o cadastro dos alunos das duas escolas no computador. Foram cadastrados os alunos do 1º ao 5º ano do ano 2011 de ambas as escolas conforme as suas fichas, na escola B um total de 268 alunos e 24 servidores (podendo ser funcionários administrativos e professores), já na escola A foram cadastrados 546 alunos e 28 servidores.

Após finalização da matrícula do ano de 2012 da rede pública, seguiu-se o preenchimento dos dados no sistema. Neste segundo momento os alunos cadastrados foram matriculados nas suas determinadas turmas. Os alunos da escola A se dividem em 21 turmas do EF I, e os alunos da escola B em 10 turmas. Observou-se, em ambas as escolas, a transferência de alunos entre turmas após o ano letivo, como também reprovações e transferências para outras escolas.

Durante o preenchimento dos dados pela equipe pesquisadora, solicitou-se que os agentes auxiliares da administração escolar também preenchessem alguns cadastros. Um total de 13 servidores experimentou o *software*, sendo 9 na escola A e 4 na escola B. Percebemos por parte deles, num primeiro momento, certa rejeição a computadores, mas, após o uso, confirmaram o fácil manuseio do mesmo.

Essa rejeição pode ser melhor compreendida diante do perfil do usuário. Perguntamos aos docentes, servidores, agentes administrativos e coordenadores pelo seu costume e hábito do uso de computador para fins profissionais e o domínio de certos programas. Das 39 pessoas que preencheram o questionário na escola A, 19 responderam que costumam utilizar o computador e têm um bom domínio, 13 disseram que costumam utilizar o computador, mas alertaram que não têm um bom domínio e 6 declaram que não costumam utilizar o computador devido à falta de domínio.

Na escola B, dos 21 entrevistados, 5 declararam que costumam utilizar o computador e têm bom domínio, 9 informaram que costumam utilizar o computador, mas não têm um bom domínio, 1 informou que não costuma utilizar o computador, mas tem um bom domínio e 5 disseram que não costumam utilizar o computador devido à falta de domínio e uma pessoa não respondeu.

Um benefício esperado do uso cotidiano de um *software* de gestão educacional é o melhor aproveitamento de tempo pelo corpo administrativo. Esta expectativa se faz plausível diante do tempo investido pela equipe de cada escola para o preenchimento de diários e fichas impressas. Em nossas visitas às escolas, observamos quanto tempo se gasta com esse trabalho. O professor que preenche diariamente a caderneta da turma, passa a mesma para o corpo administrativo, que, no final do ano, transfere esses dados à ficha individual do aluno, contando as faltas de cada um. Com o uso de um *software* esse trabalho não será só mais rápido devido à reutilização de dados em qualquer momento e de operações matemáticas automáticas, mas permitirá o acesso aos dados já durante o ano letivo e a correlação de dados individuais de alunos e professores com outros alunos e docentes.

Esse fácil e imediato acesso aos dados promete beneficiar a comunicação entre escola e comunidade. Atualmente, o agente administrativo precisa recorrer aos diários de cada turma e passar as notas manualmente para os pais/responsáveis, caso eles queiram se informar sobre o andamento acadêmico do seu filho durante o ano letivo e não apenas no final de cada bimestre. O *software* permitirá, contudo, a impressão de notas e faltas de cada aluno em todas as matérias imediatamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das TICs no âmbito da gestão provoca mudanças na forma de se comunicar e interagir, prometendo alguns benefícios como: fácil acesso a dados, fluxo rápido e mais amplo de informação entre diversos interlocutores. Isso, a depender do uso adequado, pode impactar em melhor controle de informações, gerenciamento de conhecimento e maior engajamento das pessoas envolvidas em processos de tomada de decisão. Contudo, a pesquisa bibliográfica também trouxe à luz alguns alertas: sem uma capacitação adequada de todos os usuários numa gestão compartilhada, o uso das TICs poderá concentrar ainda mais o controle de poder na mão de poucos. Observamos, no nosso estudo de caso, uma capacitação carente dos colaboradores da escola em respeito ao uso de PC e, principalmente, no âmbito do equipamento tecnológico da área administrativa de ambas as escolas. Isso indica a necessidade de criar melhores condições para o uso de um *software* administrativo. Recomenda-se aumentar o número de computadores na área de administração e principalmente uma capacitação adequada dos agentes administrativos. Na administração municipal escolar, o uso das TICs pode trazer benefícios na organização e gestão, oferecendo acesso a dados de forma fácil e rápida pela Secretaria Municipal de Educação.

Especificamente o uso de *software Sistema de Avaliação para a Gestão da Educação Municipal II* permite o acesso simultâneo aos dados de todas as escolas registradas, além de resultados de avaliações institucionais que identificam características próprias e necessidades de cada uma. Essas informações auxiliam na formulação de políticas municipais.

Esse sistema também auxilia na formulação de medidas no âmbito da gestão institucional. O acompanhamento da frequência possibilita ações imediatas para evitar impacto negativo no IDEB da escola. A coordenação pedagógica pode tirar proveito de correlações de dados, oferecidas pelo *software*. Atualmente a escola registra seu conhecimento em diários, fichas cuja utilidade é questionável para os devidos fins de gestão estratégica. Diante do número de alunos e da escassez de tempo, torna-se impraticável trabalhar os dados registrados manualmente em diários, mas a geração de relatórios atualizados sobre os dados atuais de turmas e anos sobre professores, promoverá uma análise mais rápida por parte da coordenação pedagógica. Apenas informações registradas de forma sistemática possibilitam seu uso estratégico. Além

disso, traz o benefício de evitar o tempo gasto para (re)preencher diários de turmas para fichas individuais de alunos por parte de agentes administrativas e de diminuir os gastos de recursos materiais, como papel e cadernetas.

O *software* permite o registro de dados importantes como contato telefônico, identificação de responsáveis dos alunos e o cadastro do pai na certidão de nascimento. O acesso rápido a esses dados melhorará a comunicação entre escola e pais/responsáveis e a cooperação entre eles.

Assim, promete-se o maior benefício no que diz respeito à democratização da gestão. A gestão democrática que conta com a participação de representação de todos os segmentos da escola exige maior e mais fácil acesso e transparência de informação para todos os agentes envolvidos. A centralização de poder em uma ou poucas pessoas trava o desenvolvimento da escola, já que nem todas as informações podem ser utilizadas a tempo e/ou por todas as pessoas envolvidas na gestão escolar, inclusive conselheiros escolares. Isso dificulta a consolidação de uma cultura de reciprocidade e co-responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; RUBIM, Ligia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** Material didático do curso Gestão escolar e tecnologias, promovido pela PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2004.

SCHMITZ, Heike; MASCARENHAS, Aílla Leal de Jesus; ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. O software “Sistema de Avaliação para Gestão de Educação Municipal”: seu perfil e vantagens. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL: Educação e Contemporaneidade, 2010, São Cristovão. **Anais eletrônicos...** São Cristovão: Educon, 2010.

BEZERRA FILHO, José Miguel. **Possibilidades e Limitações do uso de Softwares de suporte a gestão democrática de escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo.** 2008, 125 p. Dissertação (Mestrado em Ambientes Educacionais, Desenvolvimento Humano e Práticas de Intervenção) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Presidente Prudente.

CRUZ, Cláudia Andressa; NAGANO, Marcelo Seido. Gestão do conhecimento e sistemas de informação: uma análise sob a ótica da teoria de criação do conhecimento.

Perspectivas em Ciência da Informação, [online], vol.13, n.2, pp. 88-106, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n2/a08v13n2.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2011

HESSEL, Ana Maria di Grado. **As TIC podem auxiliar na gestão da escola?** Material didático do curso Gestão escolar e tecnologias, promovido pela PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2004

MARTINO, Mariluci Alves. **Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias.** Material didático do curso Gestão escolar e tecnologias, promovido pela PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2004.

MONTEIRO, Nabor Alves; FALSARELLA, Orandi Mina. Um modelo de gestão da informação para aprendizagem organizacional em projetos empresariais. **Perspect. ciênc. inf.** [online], vol.12, n.2, pp. 81-97, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n2/v12n2a06.pdf>> acesso em 28 jul. 2011.

SANCHEZ, Oscar Adolfo. O poder burocrático e o controle da informação. **Lua Nova** [online], n.58, pp. 89-119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a06n58.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2011

GT 5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
MONITORAMENTO DA ELABORAÇÃO DOS
PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SERGIPE

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Federal de Sergipe
claudiadaros@hotmail.com

Juliano Mota Parente
Universidade Federal de Sergipe
julianoparente@uol.com.br

Maria José dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
maria-joseufs@hotmail.com

Financiamento: PROEXT/2011/MEC/SESU

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Sistema de Monitoramento da Elaboração dos Planos Municipais de Educação no estado de Sergipe (SISTEMA MONITORA). O Sistema foi criado durante o ano de 2011, pelo Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU), em meio ao desenvolvimento do Programa “Formação de Professores em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação”. Sua execução está sendo realizada em meio à efetivação do Programa “Planos de Educação: formação, participação e democracia”, ambos os programas financiados com recursos do Ministério da Educação (PROEXT/2010 e PROEXT/2011, respectivamente).

O Sistema MONITORA tem como objetivo constituir-se num instrumento de pesquisa e monitoramento da elaboração dos Planos Municipais de Educação de Sergipe, identificando as principais ações desencadeadas no âmbito da municipalidade.

Em 2011, foi criado o Fórum Permanente de Política e Gestão da Educação com a intenção de propiciar espaços de formação e discussão sobre a política e a gestão da educação no Agreste Sergipano. Apesar de o Fórum congregar, em sua maioria,

municípios da região Agreste, municípios de outras regiões se interessaram pela proposta e também passaram a fazer parte do Fórum. No ano de 2011, foram realizados dois Fóruns. O I Fórum, realizado em julho de 2011, teve a presença de representantes do Poder Público Municipal, do Conselho Municipal de Educação e da sociedade civil pertencentes a 14 municípios. O II Fórum, realizado em setembro de 2011, teve a representação de 7 municípios sergipanos. A partir de 2012, o Fórum foi aberto aos 75 municípios sergipanos. Em maio, foi realizado o III Fórum focalizando a temática da Educação Integral e teve a presença de representantes de 30 municípios.

Os Fóruns tiveram a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME-SE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-SE) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE). Estas organizações auxiliaram, principalmente, na divulgação do evento aos municípios.

1. Planos de Educação: textos e contextos

Parece ser consenso, na atual conjuntura educacional brasileira, a necessidade do planejamento educacional por meio da elaboração de planos de educação para melhoria da educação brasileira. Não foi sempre assim.

É no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que surgiu pela primeira vez a defesa de organização de um Plano de Educação. Essa defesa acabou repercutindo na Constituição de 1934, explicitando-se a competência da União de: “fixar o plano nacional de educação”. (art. 150)

Apesar disso, o primeiro Plano Nacional de Educação surgiu apenas em 1962, após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Monlevade (2002) conceitua Plano de Educação da seguinte forma:

Plano de Educação é bem mais que política educacional. É o conjunto de estratégias estabelecidas pelos Poderes Públicos à vista de um diagnóstico das necessidades educacionais, para superar problemas e atingir objetivos, por meio de metas e recursos cientificamente definidos. As intenções e ações se entrelaçam em um programa com previsão detalhadamente quantificado e qualificado no espaço e no tempo, com avaliação e reprogramação periódicas. (p. 42)

Na Constituição Brasileira atual, de 1988, o artigo 214 determina que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 estabelece que:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. (art. 87)

Em 1998, o Ministério da Educação protocolou Projeto de Lei de Plano Nacional de Educação, concomitantemente ao Projeto de Lei apresentado pela sociedade civil organizada, fruto dos Congressos Nacionais de Educação I e II, realizados em 1996 e 1997, respectivamente.

Em 09 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 que trata do Plano Nacional de Educação. Aprovou-se o projeto apresentado pelo MEC com alguns aperfeiçoamentos e vários vetos presidenciais. Este Plano apresentava diagnósticos, objetivos e metas para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação de Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão. Este Plano esteve em vigor até 2010.

Em 2009, o país organizou Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais de Educação para discussão e elaboração de propostas para o novo Plano Nacional de Educação, com ampla participação e representatividade da sociedade civil e dos profissionais da educação. A compreensão, não consensual, é de que os Planos de Educação devem ser legitimados pela participação e envolvimento de toda a sociedade, principalmente dos profissionais da educação.

Em Sergipe, foram realizadas Audiências Públicas, Conferências Intermunicipais e Estadual de Educação, um movimento para construção de propostas para Educação Básica e Educação Superior, culminando-se na Conferência Nacional de

Educação - CONAE, de 29 de março a 02 de abril de 2010. A expectativa era de que todo esse movimento repercutisse na apresentação de um Projeto de Lei que incorporasse todos os anseios e necessidades amplamente discutidos durante todas as etapas da CONAE.

Em meio às discussões sobre a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, é premente que as questões relativas à repercussão das políticas públicas de educação no âmbito nacional sejam discutidas no âmbito estadual e municipal.

Espaços como a CONAE tinham como objetivo fortalecer as esferas estaduais e municipais, contribuindo para a articulação das ações nestes âmbitos, bem como ajudar na legitimação das propostas oriundas das discussões em nível nacional.

É neste cenário de efervescência nacional, rico em participação e envolvimento da sociedade civil, que se iniciou o processo de discussão do novo Plano Nacional de Educação, em substituição à Lei nº 10.172/2001.

O Projeto de Lei nº 8035/2010, em discussão na Câmara de Deputados, tem sido alvo de críticas. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou emendas ao projeto de lei e criou mais um movimento de consulta e participação da sociedade e dos profissionais de educação: Seminário PNE pra Valer que, em Sergipe, ocorreu nos dias 25 e 26 de março de 2011. A partir disso, foram apresentadas novas propostas para discussão no Congresso. O Projeto de Lei já teve quase 3 mil emendas.

A expectativa que se tem é de que, antes mesmo da aprovação do novo PNE, sejam iniciadas e fortalecidas as discussões no âmbito estadual e municipal, para elaboração e implantação de seus respectivos planos, em consonância com a determinação da legislação vigente (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96).

Os planos estaduais e municipais ajudam na organização da educação nestas duas esferas, traçando as diretrizes e norteando as ações que devem ser realizadas para melhorar a qualidade do ensino nos estados e nos municípios.

Contudo, a formulação e a implantação dos planos estaduais e municipais devem ser assumidas por todos os atores envolvidos na educação, professores, diretores, coordenadores, técnicos, dirigentes municipais/estaduais, bem como outras representações da sociedade.

Para isso, é imprescindível um movimento de formação e de conscientização da sociedade em geral e dos profissionais da educação em especial,

divulgando a importância dos planos de educação como forma de visualização das necessidades, objetivos e estratégias de melhoria da educação básica e superior.

O atraso na aprovação do novo Plano Nacional de Educação tem levantado cada vez mais a bandeira de que estados e municípios não devem esperar para discutirem e elaborarem seus respectivos Planos de Educação.

Para Monlevade (2002), “o PNE só vira realidade se se elaborarem Planos Estaduais e Municipais de Educação” (p. 8)

No entanto, há um longo caminho a percorrer, a fim de que os Planos Estadual e Municipais não se tornem alvo de assessorias externas ou mero documento burocrático que desvinculem a necessária participação popular em seu processo de elaboração.

De acordo com o autor citado, o Plano Municipal:

[...] não é um Plano do Sistema ou da Rede de Ensino do Município, mas um Plano de Educação do Município. Integrado ao do Plano Estadual de Educação e ao PNE, sim, porém mais integrado, ainda, à realidade, à vocação e às políticas públicas do Município. A história, a geografia, a demografia do Município, e sua proposta de desenvolvimento é que determinam as metas e as estratégias de suas ações na educação escolar. (p. 4)

Em continuidade, o autor afirma que:

O Plano Municipal de Educação deve ser uma das alavancas do processo e do projeto de Desenvolvimento de todos os cidadãos do Município. Isso é bem mais complexo que simplesmente abrir escolas e colocar nelas todas as crianças. (p. 55)

Reforça, portanto, que os Planos Municipais de Educação não devem resultar de uma tarefa apenas do dirigente municipal. A Secretaria de Educação tem um papel essencial: de articuladora do PME:

Na realidade, a Secretaria Municipal de Educação, ao assumir a responsabilidade de elaborar o PME, não está se ‘recolhendo’ a um planejamento de gabinete mas convocando e liderando a população num processo pedagógico de aprendizagem e de decisões políticas, transformando o território municipal numa imensa sala de aula de cidadania, pautada pelas marcas e pelas exigências de seu projeto de desenvolvimento. (p. 56)

De acordo com Saviani (1999), a construção do Plano Municipal de Educação comportaria a efetivação de algumas etapas básicas. São elas:

- Efetuar diagnóstico das necessidades educacionais do município, considerando suas responsabilidades constitucionais e prevista na LDB;
- Explicitar diretrizes que orientarão a elaboração do Plano, justificando as opções e prioridades assumidas;
- Definir metas a serem alcançadas, distribuindo-as num cronograma;
- Especificar para cada setor as respectivas metas, os meios disponíveis e aqueles que deverão ser providos (escolas, salas de aula, material didático, professores, nível de qualificação e remuneração dos professores, pessoal de apoio, etc);
- Elaborar quadro claro de recursos financeiros disponíveis e fontes adicionais, de modo a assegurar a viabilidade das metas e ações propostas.

Além disso, compreende-se que o papel dos profissionais da educação na elaboração do Plano de Educação é essencial e extremamente relevante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em diversos artigos faz referência à relação necessária entre formação de professores e gestão educacional, reforçando a necessária participação dos professores na gestão das instituições de ensino no âmbito administrativo e pedagógico. Entre as funções dos docentes, a LDB cita: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. (BRASIL, 1996, Artigo 13). Isso faz com que as relações do interior da escola sejam repensadas e o professor ganhe o status de “gestor”.

A legislação também indica a ampliação dos processos de participação na escola, envolvendo atores que tradicionalmente não tinham vez nem voz nas escolas: pais, alunos, funcionários, comunidade. Entre os princípios que regem a educação brasileira está a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Artigo 3º). Para isso, é preciso que a escola, os profissionais que nela atuam, os pais e a comunidade fortaleçam-se nas discussões sobre as funções da escola e sua forma de organização. Mais do que isso, compreendam a necessária horizontalização das relações que se estabelecem na escola, a fim de produzir decisões cada vez mais coletivas e legitimadas pelos representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar. Conforme o artigo 14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O artigo 15 reforça ainda que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Investir na formação de professores é uma forma de garantir que as relações no interior da escola sejam revistas e ampliem os processos de participação da comunidade escolar na gestão. Mais do que isso: investir na formação e na participação dos professores é uma forma de dar legitimação aos Planos de Educação que igualmente devem ser pensados e elaborados dentro dos princípios de representatividade, democracia, participação, dialogicidade e paridade.

Uma coisa é certa: pode até um Município fazer aprovar um PME de alta coerência, mas a população não provará do vinho da educação se os educadores não esmagarem as uvas – o Plano existirá na prática se os educadores o tomarem como tarefa de suas vidas. (MONLEVADE, 2002, p. 189)

Ressalta-se, portanto, o protagonismo dos profissionais da educação na discussão e elaboração dos Planos de Educação e a necessária participação da sociedade civil. Por isso é necessário investir em formação inicial e continuada, considerando-se o tema da política e da gestão educacional altamente relevantes. E a Universidade tem um papel fundamental não apenas na formação, como também na articulação entre os atores dos sistemas de ensino.

2. O Sistema MONITORA

O Sistema MONITORA foi desenvolvido pelo APOGEU, grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, com o objetivo de acompanhar as ações do Poder Público municipal, identificando o cenário político-institucional existente para implantação do Plano Municipal de Educação.

Monitoramento é entendido como uma ferramenta que pode auxiliar no processo decisório político, na medida em que cria instrumentos de acompanhamento de políticas, programas e ações do Poder Público (neste caso específico). Conforme Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006, p. 21), o monitoramento pode se constituir num tipo de pesquisa qualitativa

[...] por meio da qual gestores, pesquisadores ou outros agentes podem verificar como a implementação está sendo realizada, e se está atingindo seus objetivos, além de verificar que problemas estão interferindo nas ações, processos e consecução dos objetivos previstos.

Nesta pesquisa de monitoramento, o objetivo é acompanhar o processo de implementação de medidas, processos, ações e procedimentos que permitam criar as condições materiais, institucionais, técnicas e políticas para que o Plano Municipal de Educação, compreendido como instrumento técnico-político e pedagógico, seja efetivamente elaborado.

O Sistema MONITORA foi implantado de forma online em dezembro de 2011. A partir de então, de posse dos manuais de orientação, os municípios estão em fase de preenchimento.

Como pesquisa de monitoramento, seu formato consiste na montagem de questionários temáticos que apreendam questões específicas a respeito da municipalidade.

O Formulário de Pesquisa 1 objetiva apreender questões relativas à estrutura institucional das Secretarias de Educação, privilegiando os seguintes aspectos: existência e tempo de criação do Conselho Municipal de Educação; existência de sede própria do CME; existência de previsão orçamentária para o CME; fornecimento de jeton aos membros do CME; existência de Sistema Municipal de Educação; atuação do Secretário de Educação como ordenador de despesas; existência de Plano Municipal de Educação anterior a 2011; existência de ações iniciadas para elaboração do novo PME; realização existência de Comissão Executivo e/o Fórum para discussão do PME; realização de diagnóstico e/ou mini-censo sobre o município; realização do Conferência Municipal de Educação para discussão do PME.

O Formulário de Pesquisa 2 objetiva captar informações específicas sobre: existência e criação do Plano de Carreira do Magistério; valor do vencimento inicial dos profissionais do magistério; existência de carga horária específica para reuniões,

formações, estudos e planejamento; formas de progressão horizontal e vertical no município; existência de políticas de formação continuada no município. No contexto atual de discussão sobre o cumprimento da Lei do Piso Nacional para professores, esses itens são de extrema relevância para a compreensão dos avanços e dificuldades de implantação de uma política de valorização dos profissionais da educação no estado.

Sendo pesquisa de monitoramento, o Sistema MONITORA registra temporalmente as respostas efetuadas pelos municípios, sendo possível captar os avanços efetuados em termos institucionais e políticos. Isso significa a possibilidade e necessidade de reaplicação dos Formulários de Pesquisa em momentos diferenciados, de modo a visualizar avanços no desenvolvimento e na consolidação de aspectos da municipalidade.

Para este trabalho, nosso objetivo é apresentar o resultado parcial de preenchimento do primeiro formulário elaborado pelo Grupo de Pesquisa APOGEU, ainda em fase de aplicação. Vale destacar que o Sistema conta hoje com o registro de 19 municípios.

Para a efetivação do Sistema, o principal entrave tem sido o período pré-eleitoral, o que vem ocasionando uma inércia nas ações no âmbito municipal. Isso tem produzido reflexos na própria adesão ao preenchimento do Sistema. Dos 19 municípios que atualmente estão cadastrados no Sistema: 32% preencheram o primeiro formulário e 11% preencheram o segundo formulário.

No que se refere aos dados parciais, ressaltamos que, dos 6 municípios que responderam ao formulário 1, 33% ainda não possuem Conselho Municipal de Educação, o que inviabiliza a elaboração do Plano Municipal de Educação. Naqueles municípios que possuem Conselho Municipal de Educação, a lei de criação é recente, entre 2007 e 2010, o que demonstra um período curto de prática deliberativa, consultiva e normativa no âmbito da educação nos municípios pesquisados.

Dos 4 municípios que possuem Conselho Municipal de Educação, 33% possuem lei de criação do Sistema Municipal de Educação.

Dos municípios com Conselho, 75% não possuem sede própria e destes, a maioria de seus representantes reúne-se na própria Secretaria de Educação.

Em nenhum dos municípios pesquisados, a Secretaria de Educação atua como ordenadora de despesa e, portanto, não há previsão de recursos orçamentários

específicos para o Conselho Municipal de Educação. Também vale destacar que em nenhum município houve a elaboração de Planos Municipais no período de 2001/2010.

Nos municípios que possuem Conselho Municipal de Educação (4), em dois municípios o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (2011/2020) foi iniciado. Em um deles, já foi formada uma Comissão e realizado diagnóstico, com previsão para a realização da Conferência Municipal de Educação neste ano de 2012. Em outro município, já há data marcada para a formação da Comissão, com previsão para realização de diagnóstico e Conferência em 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Pesquisa APOGEU, por meio dos programas citados anteriormente, vem criando espaços de articulação, discussão, debates e encaminhamentos relativos à elaboração dos Planos Municipais de Educação. Seu principal objetivo tem sido impulsionar a construção e/ou fortalecimento de espaços democráticos de discussão da educação no estado de Sergipe, buscando-se garantir a representatividade de todos os setores interessados da sociedade civil: Secretarias de Educação, Sindicato de Professores, professores de todos os níveis e modalidades de ensino, diretores de escola, pais de alunos, alunos da educação básica, estudantes de licenciatura, representantes da comunidade, Câmara de Vereadores, Universidades, UNDIME, UNCME, Secretarias Municipais de Assistência Social, Finanças, Esportes, Saúde, entre outros. O Grupo de Pesquisa APOGEU pretende ser um agente acadêmico, político e social nessa discussão.

Tanto os Fóruns Permanentes como o Sistema MONITORA são ações que trazem à tona a questão do papel da Universidade no âmbito da pesquisa e da extensão, buscando desenvolver estratégias para consolidar-se como ator importante na definição e/ou discussão da política educacional, seja no âmbito nacional e/ou regional.

Apesar da pesquisa ainda estar em andamento e as considerações apresentadas serem parciais, o que se verificou ao longo de todo este processo foi que os municípios têm se envolvido nas questões relativas à construção dos Planos Municipais de Educação de forma diferenciada. Alguns municípios avançaram mais do que outros, o que era de se esperar, tendo em vista as peculiaridades e contexto de cada um.

Ao mesmo tempo a Universidade, por meio do Grupo de Pesquisa APOGEU, impulsionou o desencadeamento de ações que culminaram no processo de discussão e elaboração dos Planos Municipais, reafirmando o seu papel de contribuir com o fortalecimento dos municípios, no que tange à organização e ao planejamento da política pública.

Por fim, cabe destacar que em julho de 2012, o Sistema MONITORA foi aberto a todos os 75 municípios sergipanos, de modo que os municípios interessados integrem-se ao Fórum Permanente de Política e Gestão da Educação e façam a adesão à pesquisa de monitoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. _____ . **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.
- _____. **Lei nº 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Lei nº 9.394**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Novo Plano Nacional de Educação.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência – CONAE 2010** - construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2009.
- MONLEVADE, João A. **Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer**. Idea Editora: Brasília, DF, 2002.
- _____. **Roteiro para elaboração do Plano Municipal de Educação**. Brasília-DF: 2001.
- SAVIANI, Demerval. Sistemas de Ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 69, p. 119-136, dez 1999.

VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto W. S.; PAES-SOUSA, Rômulo. O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. **Policy Papers /17**. Brasília: UNESCO, 2006.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
OS DESAFIOS DA GESTÃO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE À DISTÂNCIA

Margarete Bertolo Boccia
PPGE -UNINOVE – SP.
maggie.boccia@uninove.br

Elaine O. C. M. Queiroz
PPGE- UNINOVE – SP
elainemoral@uninove.br

INTRODUÇÃO

Hoje o Ensino Superior vem crescendo consideravelmente por conta da demanda e exigência de profissionais qualificados pelo mercado de trabalho. Em vista disto, a Educação a Distância *online* (EaD), atrelada ao fácil acesso do aluno aos recursos tecnológicos, passa a ganhar espaço nas grandes instituições de ensino, como uma alternativa promissora na política de incentivo ao ingresso no ensino superior.

Segundo o artigo 62 da Lei 9394/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, vem incentivar a comunidade a buscar no ensino a distância uma oportunidade de formação profissional.

Hoje, o número elevado de cursos a distância que são oferecidos pelas instituições de ensino, atribui-se também ao reflexo do projeto do Ministério de Educação e Cultura, surgido em 2006 – Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com as Universidades Federais, onde os cursos de graduação a distância são oferecidos em polos municipais, objetivando a formação de professores no ensino superior.

A Educação a Distância ganha espaço e passa a ser vista como uma alternativa de formação superior auspiciosa para o contexto atual. No entanto, é fundamental traçar um plano de gestão para que os objetivos do ensino a distância sejam alcançados. Neste sentido, Prado (2006) salienta que toda organização, considerada como sistema, deve se relacionar com o ambiente na troca de energia e informações, buscando uma interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O presente texto apresenta parte dos estudos realizados pelas autoras, a partir do grupo de pesquisa: Formação de professores: contextos, epistemologias e metodologias, do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho, São Paulo, onde são gestoras do curso nas modalidades presencial e à distância. Utiliza-se da metodologia de Estudo de Caso, pois possibilita a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, dentre elas: “observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo...” (ANDRE, 2005, p.16), das quais, neste, observação e anotações de campo foram priorizadas.

Em um estudo de caso, segundo Merriam (1998, apud ANDRE, 2005, p.17-8), focaliza-se uma situação, algo em particular, sendo um estudo adequado para problemas práticos, questões que emergem do dia a dia, possibilitando uma descrição do que se está estudando. Exatamente por versar sobre os desafios da gestão do curso de pedagogia, na modalidade à distância, com suas características peculiares de produção de material, estruturação do ambiente virtual de aprendizagem, acompanhamento aos alunos e professores é que o estudo de caso apresenta-se como a metodologia adequada.

Parte de um breve histórico do curso de pedagogia focando a partir da promulgação da LDB, o reconhecimento da Educação a Distância como modalidade de ensino. Traz à luz questões reflexivas sobre o processo tecnológico existente até chegarmos atualmente ao uso das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) como mediadoras da aprendizagem. Ressalta os argumentos utilizados pelo Ministério da Educação sobre a importância da EAD *online*, sobretudo para a formação de professores, chegando à questão central que é discutir os desafios da gestão.

O curso de pedagogia

Partiremos da síntese histórica do curso de Pedagogia, indicando seu processo de estruturação e consolidação como espaço de formação de professores em seus diferentes níveis até chegarmos ao seu oferecimento na modalidade à distância em grande número e escala, por nosso país.

A Pedagogia se constituiu como curso em 1939, com a finalidade primeira de formar os bacharéis em educação considerados especialistas na área, sem um foco intencional de formação de professores, cuja formação à época era privilégio das Escolas Normais, no caso de São Paulo, no Instituto de Formação Caetano de Campos.

Nos anos de 1960, aproximadamente, o curso de Pedagogia atrelado às suas proposições na formação do professor para atuar nas Escolas Normais, se aproxima das questões da docência.

E, somente posteriormente é que se discute uma dada incoerência presente nessa estrutura educacional, ou seja, passa-se a questionar por que o professor formador, docente no curso de Pedagogia, que objetiva formar aquele que será o professor da escola de ensino fundamental, não poderia lecionar no grau equivalente ao que atua? Passa-se assim a considerar que o egresso do curso de Pedagogia atuaria no ensino de primeiro grau também.

Hoje, o curso de Pedagogia visa formar o professor da educação básica, após a publicação das Diretrizes Curriculares do Curso, com a possibilidade também, de ser cursado à distância.

O curso de Pedagogia na Modalidade EaD constitui-se em realidade, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que em seu artigo 80, passa a considerar a educação à distância, uma modalidade de ensino oficial, além de registrar o incentivo para que esta se estruture.

Considerando-se que esta passa a ser uma modalidade de ensino legalmente instituída e o fato de a LDB indicar que a formação necessária aos professores de educação básica para a atuação em sala de aula, deva ser no ensino superior, conforme art. 62: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. E, que no Artigo 87, parágrafo 4º estabeleceu-se um prazo para que os sistemas de ensino se adequassem às normativas: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A educação à distância, passou a ser uma alternativa de ampliação do ensino superior e da formação em serviço, assim como também contribuiu para o aumento do número de professores graduados, para atuarem na educação básica.

Esse acesso ao ensino superior pôde ser notado no Estado de São Paulo e em muitos outros Estados de nosso país, tanto em escolas da rede pública quanto da rede municipal, por conta da utilização da educação à distância na formação de quadros,

subsidiados por convênios com universidades conceituadas, tais como a USP, PUC e UNICAMP.

Um exemplo disto foi o pioneiro Núcleo de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, do qual vários consórcios e parcerias foram travadas. Além disso, foram criadas também, as redes de universidades públicas, com o objetivo de aumentar o acesso e a oferta de formação aos professores, pela educação à distância.

As TIC's como mediadoras da aprendizagem

As mudanças tecnológicas que ocorreram no decorrer dos séculos tinham como finalidade a melhoria das condições de vida.

Dentre o leque de avanços tecnológicos existentes destacaremos o computador e as chamadas TIC's (tecnologias da informação e comunicação), pois se destacam na efetivação da educação à distância como recursos educacionais a serviço da ampliação ao acesso e melhoria da qualidade do ensino.

A educação a distância existiu anteriormente ao uso de computadores, com a indicação de cursos por correspondência, dentre outras possibilidades, mas não podemos desconsiderar que essa modalidade de ensino ganhou espaço e reconhecimento, principalmente atrelado ao uso das novas tecnologias da informação que foram construídas e estabelecidas no século XX.

Para acompanhar a transformação da sociedade a escola precisou deixar de ser um lugar institucional da educação formal, transmissora de conhecimentos para produzir o conhecimento; lidando com dificuldades encontradas na nova sociedade – globalizada.

Educadores ainda discutem a questão do futuro educacional frente às mudanças que estão ocorrendo, as novas tecnologias e o uso da educação à distância como modalidade de ensino em nosso país. Mas, o percurso até chegarmos a educação à distância pensada e efetivada a partir do uso das tecnologias de informação não é tão pequeno. A política de Informatização iniciou-se na década de 80 com a criação de SEI (secretaria especial de informática) e o desenvolvimento do projeto EDUCOM (Educação e computadores).

Em 1982, os primeiros seminários de informática na educação discutiram questões voltadas a:

- desequilíbrios na oferta de oportunidades educacionais;
- criação de incentivos fiscais e financeiros aos produtos nacionais;
- implantação de centros-piloto de informática;
- cautela quanto à utilização dos computadores na educação, pois eles não poderiam resolver os problemas sozinhos.

No curso da história do mundo, essa decisão já foi tomada há muito tempo, mas ainda hoje, discute-se a introdução ou não das novas tecnologias na educação.

No mundo das TIC's a participação, a mediação e a integração são a base para que se tenha a tão desejada qualidade na educação a distância.

Mas, afinal o que se entende por educação a distância?

Para responder à essa questão não faremos a análise das diferentes concepções existentes, optamos por indicar o Decreto nº 5.622/05 que confere o novo ordenamento legal para EaD no país, definindo em seu artigo 1º a Educação à Distância, como: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Destaca-se que nem sempre foi assim, os dados que temos do que podemos considerar a primeira geração da educação a distância indicam que os primeiros cursos eram oferecidos por correspondência, com pouca ou nenhuma interação e o material era exclusivamente o impresso.

Já o que chamamos de segunda geração da educação à distância, começou a ser compreendida como um sistema educativo. “essa geração ficou conhecida como tele-educação e, em seu bojo, surgiram as primeiras Universidades Abertas” (TOLEDO, 2009, p. 61), com interação por telefone, e oferecendo como material, além do impresso, as transmissões por televisão, rádio ou utilizando-se de fitas de áudio e vídeo.

A terceira geração é conhecida como a geração digital ou da era digital, com o uso prioritariamente de computadores e com recursos multimídia, internet e videoconferências.

Essa divisão em gerações não é unanimidade entre os estudiosos, sendo que alguns ainda mantém a organização até a terceira geração, mas outros já indicam a existência da quarta e até da quinta geração.

Para esses autores a terceira geração estaria ligada ao uso dos computadores, a quarta como a geração da educação a distância, tal como conhecemos, com a interação, as mídias, com a aproximação da quinta geração cuja característica seria a utilização ampla das mídias, “como infovias por meio das quais circularão todo tipo de documentos (textos, imagens, vídeos)” (TOLEDO, 2009, p. 64), e a autonomia intelectual seria plena.

No caso do curso de pedagogia em EaD analisado, o computador é a grande ferramenta de ligação entre aluno, professor e conteúdo e o professor o grande mediador, além do uso do ambiente virtual de aprendizagem, oscilando entre a terceira e a quarta geração.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um sistema desenvolvido especialmente para o estudo pela Internet que possibilita o uso de uma série de ferramentas para a interação entre todos os envolvidos no curso, potencializando a aprendizagem em cursos à distância e presenciais. Pode ser utilizado como espaço de conteúdos das disciplinas, entretanto é o processo de comunicação, que garantindo o diálogo entre os participantes, dever ser valorizado, diferenciando-o de um simples site que visa ser um depósito de conteúdos (TABORDA, 2007, p.3).

A plataforma AVA possibilita a interação com os objetos virtuais disponibilizados, permite integrar mídias e linguagens diferentes e recursos variados, autorizando a interação e a atitude colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno.

Apresenta-se de modo organizado e possibilita o controle de acesso e atuação dos participantes colaborando para a socialização de pensamentos, produções, etc.

As principais ferramentas do AVA são: os **conteúdos**, organizados em formato de textos que podem ser impressos ou acessados pela plataforma; as **vídeo aulas**, ou pequenos vídeos explicativos sobre determinados conteúdos; os **infográficos**; os **slide show** e as **animações**.

Os **fóruns**, também compreendidos como a “sala de aula” do curso na modalidade a distância, é tido como o espaço onde os alunos interagem entre si e com o

professor. É o espaço para expressar suas opiniões, gerar discussões e reflexões acerca do conteúdo.

Estes fóruns podem ser de debate, de dúvidas sobre o conteúdo ou gerais, e também conhecido como mural. Ainda, é um espaço de interação “descontraído” entre os alunos – por exemplo, hora do café ou bate papo. Enfim, é compreendido como a comunicação de uma só pessoa direcionada a muitos outros, com a possibilidade assíncrona, ou seja, não ocorre de modo simultâneo, mas todos poderão visualizar as postagens em momentos oportunos.

O **chat**, que é encontro virtual entre o professor e os alunos, sendo compreendido como um espaço de comunicação de um para muitos e síncrona, ou seja, ocorre em tempo real e simultâneo. É agendado pelo professor previamente.

As **Atividades** são consideradas como a comunicação de um a um cujo objetivo é avaliação mais apurada da sistematização e produção de conhecimentos por parte dos alunos. Pode ser individual ou coletiva – em grupo, nesse caso mediado anteriormente por fórum de discussão, restrito ao grupo.

O **e-mail** é o espaço de comunicação pessoal e individual com o professor, a coordenação ou outro colega.

Formação de professores, incentivos para a utilização da educação à distância

Desde o ensino por correspondência os diferentes modelos de educação à distância responderam às necessidades sociais, políticas e econômicas.

Fazia-se a defesa de que a educação deveria proporcionar o desenvolvimento da autonomia, desse modo minimizava-se o papel do professor no processo de escolarização.

Num breve espaço de tempo, as novas tecnologias se atrelaram aos pensamentos fundados nas psicologias cognitivistas que questionavam o papel passivo do aluno no ensino-aprendizagem.

Logo, a educação a distância passa a assumir também esse discurso de que o aluno deve ser sujeito do seu processo de aprendizagem e que esta modalidade de ensino facilitaria o desenvolvimento da autonomia.

Hoje, no portal do MEC, podemos encontrar um conjunto de argumentos que apontam a importância da EAD, sobretudo para a formação de professores.

Um dos argumentos utilizados é a possibilidade de pessoas que tenham dificuldades de acesso ao ensino superior, nos interiores do país, sendo a Ead o passaporte de viabilização da realização de um curso superior.

Um segundo argumento é que facilita o acesso das pessoas mais distantes geograficamente e desse modo universaliza a educação superior. No caso do Brasil, que é um país geograficamente continental, esse argumento em defesa da EaD se torna bem concreto.

Um terceiro argumento é que em muitas regiões do país não há universidades e, quando há, são privadas e a grande maioria da população não pode pagar.

Outro aspecto que merece destaque nesta breve análise é a interação potencializada via utilização de novas tecnologias da informação e comunicação. Por não privilegiar interação face a face, a EAD busca facilitar a interação entre estudantes–tutores-professores, pelos recursos tecnológicos. A idéia de progresso por utilizar as novas tecnologias também contribui para que a sociedade (BITTENCOURT, 2008, p.69)

A EaD possibilita atender um grande número de estudantes sem uma estrutura física complexa, o que contribui para tornar essa modalidade de ensino mais viável economicamente.

Desafios da gestão de um curso na modalidade à distância

Conforme já apontado acima, o ambiente virtual de aprendizagem por meio de suas ferramentas tais como fóruns de discussão, salas de bate-papo e e-mail estimulam as relações sociais entre os alunos contribuindo para a ampliação das formas de pensar e perceber situações diversas trazendo novos desafios para a gestão.

O ambiente informatizado proporciona diversas formas de comunicação: a utilização do e-mail, dos fóruns de discussão, das salas de bate-papo que além de estimularem a possibilidade de relações sociais entre pessoas distantes, ampliam as formas de pensar e de perceber as diversas situações, podendo impactar social, econômica e politicamente. Uma proposta de formação que utilize as Tecnologias de Informação e Comunicação e o espaço virtual deve ter como base a comunicação e o diálogo entre os sujeitos (TABORDA, 2007, p. 2).

Desafios esses que serão apresentados a partir de duas frentes, a primeira está relacionada à estruturação do curso, ou seja, a organização e preparação do curso para o seu oferecimento; e a segunda vinculada ao desenvolvimento do curso em si, ou seja, o curso em movimento, acontecendo de modo vivo, integrado e pulsante.

Na gestão da estruturação do curso seu maior desafio está caracterizado na antecipação, pois diferentemente do curso presencial, cuja organização e planejamento estão marcados pela organização da matriz curricular em disciplinas, semestres, objetivos, bibliografia, entre outras coisas e o desenvolvimento desses elementos por parte dos professores em um processo contínuo e constante durante o ano ou semestre, o curso a distância exige mais da gestão, exige a antecipação de tudo isso de modo sistematizado e planejado antes de seu efetivo oferecimento.

Antes do curso entrar no ar, ou seja, ser oferecido na modalidade a distância, via plataforma de estudos, via internet tudo precisa estar pronto – aulas com objetivos específicos, conteúdos distribuídos, mídias produzidas, atividades pensadas, objetos construídos; e quem faz o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de todo esse processo é a coordenação do curso; tudo isso passa pelo gestor do curso.

A gestão da estruturação do curso é trabalhosa, mas se bem planejada tem maior garantia de sucesso; esse sucesso estará vinculado ao processo de planejamento criterioso e sistemático de muitos agentes – técnicos, especialistas, docentes e gestores.

A coordenação do curso participa e acompanha todo o processo, após as decisões de implantação, oferecimento do curso e matriz curricular, (no nosso caso houve a decisão da matriz ser a mesma do curso oferecido presencialmente), chegamos ao processo de produção do material e o primeiro desafio a construção/produção do material para o AVA.

A escolha e seleção dos professores conteudistas, (são os professores que produzirão o material escrito e o conteúdo a ser disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem; são eles que escrevem os textos das aulas, sugerem os recursos a ser produzidos pelo pessoal técnico, como slides show, infográficos, gráficos, tabelas, animações, vídeo-aula, etc), acontece a partir da divulgação e o oferecimento da produção do material a todos os professores pertencentes ao curso ou vinculados a ele, os critérios e procedimentos pré-estabelecidos, a saber: formação (1º doutorado, 2º mestrado, 3º especialista); aderência (especialização comprovada, vinculada à disciplina a ser produzida) e experiência comprovada vinculada à área da disciplina.

Destacamos que é o professor quem indica seu interesse em ser conteudista, fato considerado pela gestão um marco importante e merecedor de destaque, pois a disponibilidade, o interesse e a motivação partem do professor, facilitando o processo de produção, entendido por nós como uma possibilidade maior de qualidade (em tese).

A implementação de um sistema de tecnologia educacional que conjugue estes instrumentos e idéias, com base em um rigoroso conceito de qualidade e na necessária dialogicidade, que seja capaz de incentivar o desenvolvimento de redes de conhecimentos que integre os sujeitos, extrapolando os conceitos de espaço-tempo, este sim, é um grande desafio (TABORDA, 2007, p.3).

A partir do indicativo dos professores interessados, os critérios são analisados pelos gestores – coordenação e direção do curso - de modo combinado, a partir das características e especificidades de cada disciplina até a indicação final do conteudista. Com a definição do professor como conteudista, ele recebe as orientações gerais da produção do conteúdo, a partir do plano de ensino, o professor organiza suas aulas com conteúdos e objetivos específicos.

Como parte do processo há ainda a constituição de um comitê, denominado comitê AVA, cujo objetivo é o de que os professores se apropriem dos instrumentos e ferramentas da plataforma; apresentem o plano das aulas que serão construídas ou revisadas com vistas a aprovação.

Há uma preocupação com a qualidade do material a partir das questões de fundamentação teórica e articulação com a prática, além da diversificação de objetos a serem oferecidos aos alunos, pois,

tradicionalmente, os cursos à distância são constituídos por materiais instrucionais, apresentados sob o formato de apostilas, nas quais os aprendizes devem seguir a uma seqüência de conteúdos previamente designados pelo respectivo autor. Apesar dos avanços conquistados e das possibilidades interativas das tecnologias digitais, a maior parte dos cursos à distância ainda é estruturada e apresenta o material da mesma forma. Esta distorção se justifica pela preocupação exclusiva com a organização interna do conteúdo, acreditando que o material instrucional (como o próprio nome já diz), quando preparado obedecendo a uma lógica linear, por si só assegura o aprendizado de qualquer educando. Entretanto, não se pode reduzir o processo educacional desenvolvido em AVA apenas à produção de um material *a priori*. Ao contrário dos outros suportes, o ciberespaço permite uma comunicação efetiva e a exploração da co-autoria devido, principalmente, às suas características interativas e à possibilidade de utilização de materiais didáticos em diferentes formatos. (TABORDA, 2007, p. 4-5).

O comitê é formado pela gestão do curso, nucleadores de área, professores, professores conteudistas e o pessoal técnico, de modo a planejar a execução de um trabalho integrado, visando a construção de um material que atenda às características e necessidades das disciplinas e do curso e o oferecimento de objetos interessantes e adequados.

Após a aprovação desse esboço, o professor entra efetivamente no processo de produção do material.

O comitê ainda se reúne mais algumas vezes até a entrega final das aulas, pois como já apresentado é o professor quem indica e sugere os melhores e mais adequados objetos interativos para suas aulas e é no momento do comitê que essas sugestões são discutidas com o pessoal técnico.

Um outro desafio, considerado um momento importante da gestão do curso é a atribuição dessas aulas, ou seja, a escolha do professor tutor, pois nem sempre o professor tem o perfil desejado para o acompanhamento dessas turmas.

O mesmo critério da indicação de interesse do professor é utilizado além de outras características, tais como: participação em curso de capacitação e formação oferecidos pela instituição (Formação de professores para atuar em EaD; Capacitação de professores para atuação em AVA; Oficina de aprendizagem colaborativa); a experiência também é considerada, pois a atuação via plataforma de estudos é mais complexa do que alguns ‘desavisados’ possam pensar, e exige maior habilidade e tempo disponível do que nas aulas presenciais.

Uma marca que destacamos é o fato de os professores desse curso serem os mesmos que atuam no curso presencial, e eles atendem aos mesmos critérios de formação, experiências vinculadas às disciplinas e aderência à área de conhecimento. Além disso, o professor precisa acreditar nessa modalidade de ensino, mudando seus paradigmas sobre educação a distância. Isso nem sempre acontece nos cursos que são oferecidos pelas demais instituições, por isso consideramos um diferencial importante visando a articulação entre as modalidades de ensino e o aprimoramento e busca da melhor qualidade em ambas.

Enfim, atendidos todos os pontos do processo de estruturação do curso passamos ao segundo grande desafio da gestão, o acompanhamento do curso em movimento, atendimento a alunos e professores; apesar da existência de um planejamento anterior, o curso já iniciado – acontecendo, por ser uma etapa dinâmica

apresenta algumas vezes imprevistos a serem administrados, sendo assim, um pouco mais complicada sua gestão.

Nessa etapa a gestão do curso está principalmente vinculada ao acompanhamento do oferecimento de atividades, fóruns por parte dos professores e a realização dos alunos.

Um procedimento de gestão que auxilia a professores e alunos, principalmente na orientação de estudos dos alunos é a disponibilização de um calendário que atenda a todas as disciplinas, com datas de provas, atividades, fóruns, pois nosso aluno é virtual e apresenta características e necessidades diferentes de um aluno presencial.

Um rol de orientações e procedimentos também é muito bem vindo, pois alguns alunos escolhem o curso em EaD por considerarem mais fácil que o presencial, o que é um grande engano, pois em um curso a distância exige-se maior autonomia de estudos, disciplina quanto à organização do tempo, prazos e solicitações.

Todas as orientações e solicitações das disciplinas estão na plataforma e dependem da ação do aluno para a sua execução; os questionamentos são colocados pelos professores, mas se os alunos não os procurarem para a solução de dúvidas, não haverá a possibilidade dos professores interagirem.

Em um curso a distância o aluno é muito mais pró-ativo, precisa ser participativo, dependendo muito mais de seu empenho, marcando assim um grau maior de dificuldade e autonomia a ser construída e administrada individualmente.

Outro desafio da gestão está relacionada às dificuldades que os alunos apresentam quanto ao uso da própria plataforma, seus recursos e linguagem; apesar de vivermos em um mundo tecnológico, o público que procura um curso de pedagogia nem sempre é das chamadas gerações X,Y ou Z e ainda apresentam dificuldades quanto a uso e apropriação desses elementos; sendo assim, imprescindível as orientações quanto à participação em fóruns de discussão, fóruns de dúvidas, chat's, realização de atividades, uso de emails, assuntos pertinentes aos emails; interação e atitude colaborativa.

Quanto aos professores, a possibilidade de um acompanhamento contínuo e até *online* de sua atuação na plataforma, causa certo estranhamento e caracteriza as diferenças marcantes quanto às aulas presenciais.

A gestão pode e deve acompanhar o oferecimento de questões em fóruns, a mediação das participações, intervenções, orientações feitas pelos professores; tempo de devolutivas e respostas as dúvidas dos alunos, respostas à emails, correção de atividades, de modo a garantir uma efetiva participação e interação entre professores e alunos.

Podemos dizer que essa é uma das características do professor em EaD, agente mediador da aprendizagem do aluno e o estranhamento de alguns está aí, o professor deixa de ser aquele que ensina para efetivamente mediar a aprendizagem do aluno. É o aluno que tem o controle sobre sua aprendizagem e por isso é tão importante a presença efetiva do professor para o atendimento do aluno nessa mediação. E, não menos importante é a presença da coordenação para o acompanhamento de todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos oferecidos em educação à distância na modalidade *online* estão cada vez mais se consolidando como modalidade de ensino e assim, ganhando espaço e possibilitando a ampliação do acesso ao ensino superior, contribuindo para o aumento do número de professores licenciados, tal como a LDB propõe.

Muito mais do que apresentar considerações que finalizem esta reflexão indicaremos o quanto essas questões apresentadas ao longo do texto merecem ainda serem discutidas, ou seja, merecem serem ampliadas com vistas à construção de *expertise* sobre o assunto.

Os resultados dos processos formativos começam a despertar interesse aos estudiosos, mas quanto à gestão desses cursos pouco ou quase nada de estudos podem ser encontrados, indicando assim a necessidade de continuarmos e suscitarmos os olhares para essa área, pois suas peculiaridades e diferenças quanto aos cursos presenciais merecem toda a nossa atenção.

O uso das diferentes tecnologias da informação e da comunicação vem evoluindo a cada momento; as possibilidades se ampliam oferecendo recursos interativos para a construção de conhecimentos dos alunos.

Os professores são recolocados nesse processo de ensino e aprendizagem ocupando o lugar de mediadores. Tal como colocado anteriormente, a educação à distância em suas mais diferentes formas e modalidades, desde a correspondência esteve

atrelada a uma concepção de desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos e um papel diferenciado para o professor, deixando este de ser o transmissor do conhecimento culturalmente acumulado para o mediador entre esse conhecimento e o aluno.

Os desafios colocados para a gestão são muitos e se ampliam na medida em que o curso acontece, pois estaremos sempre em busca de mais e do melhor.

Da implantação e implementação do curso, que exigem um processo de planejamento de gestão por antecipação e prevenção de possíveis erros e ajustes para a escolha e produção do material educacional mais adequado aos objetivos propostos; ao momento em que o curso ocorre, a necessidade de ações gestoras que proporcionem e/ou possibilitem uma atuação adequada dos professores, com a utilização das ferramentas e a promoção de espaços de aprendizagem aos alunos dependerá da atuação dos gestores de modo planejado, preciso e sistemático, possibilitando assim um curso de qualidade e que atenda às necessidades formativas dos professores que desejamos na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, no. 19. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz. Formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo Criciúma – SC. Universidade federal do Rio Grande do Sul (Tese de doutorado). RS, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394/96, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Educ. e Sociedade, v.31, nº 113. Campinas, 2010, p.1355-1379.

GATTI, Bernardete A. & NUNES, Marina Muniz R. (orgs). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A. (Coord). BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. UNESCO, 2009.

PRADO, F. L. Os cursos de graduação tecnológica: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática. Curitiba: OPET, 2006

TABORDA, Marcia. Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação Superior: da teoria à prática. 5º congresso Nacional de Educação a Distância. ABED, 2007

Acesso em www.abed.org.br/congresso2007.

TOLEDO, Elizabeth M. Lopes. O curso de Pedagogia na modalidade a distância: O pensado, o dito e o feito no estágio curricular. Universidade de Brasília (dissertação de mestrado). Brasília, UNB, 2009.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL
GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: UMA DISCUSSÃO DIANTE A
AUTONOMIA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Mara Rúbia Guimarães Lima
Universidade Federal de Sergipe
marinha_lima@hotmail.com

Rosimeire Santos Araújo
Universidade Federal de Sergipe
meire_s_a@hotmail.com

Heike Schmitz
Universidade Federal de Sergipe
hs.contato.ufs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a missão da escola é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o mercado de trabalho e seu preparo para a cidadania. A escola como instituição social tem como função a formação do cidadão para capacitá-lo e integrá-lo na sociedade, permitindo o acesso aos conhecimentos já construídos e propiciando a construção de novos conhecimentos. As velozes mudanças nas sociedades do século XXI tornam necessário repensar a educação e definir novos papéis da escola em colaboração do Estado e a sociedade civil. Há de que ocorrer transformações dentro das escolas para que elas sejam capazes de continuar ser capazes de continuar cumprindo sua função social. A gestão democrática com uma participação direta dos profissionais de educação junta à sociedade no desenho dessas mudanças necessárias é o princípio indicado pela legislação brasileira.

Por um lado, associa-se dentro do contexto de uma proposta de crescente autonomia da escola pública à busca de caminhos e estratégias a esperança de que ela própria definisse propostas de melhoria de ensino mais eficazes do que órgãos centrais que são impossibilitados em conhecer as particularidades e peculiaridades das instituições escolares e suas situações individuais, desconsiderando, por isso, suas diversidades e multiculturalidade. (AZANHA, 1998).

Por outro lado, reconhece-se que não é possível garantir o sucesso de uma política pública. Isto é, devido ao fato de que cada escola o absorve dentro de uma cultura organizacional, composta por convicções, saberes, hábitos, costumes, práticas e valores. Às vezes, é a cultura organizacional que torna a comunidade escolar, ou seja, os receptores de uma política educacional, resistente à proposta lançada por instâncias maiores. Elas aparentemente a aceitam, mas não a abraçam e a incorporam, o que leva como consequência que não se iniciem mudanças ao longo prazo. Desta forma, uma política educacional mesmo sendo formulada com objetivos e metas plausíveis e socialmente desejáveis o sucesso da mesma depende, pelo menos, do mesmo grau - se não poderíamos até pressupor de um maior grau - da percepção do público-alvo, do destinatário dessa política. Por isso, abriu-se mão, nas teorias políticas modernas, da concepção do processo da política e de gestão como processo linear e causal. Compreende-se que uma política não funciona como um estímulo externo que causa determinadas reações. O seu sucesso da política e gestão, em primeiro lugar, depende do fato de que o receptor da política a percebe como estímulo e como ele é capaz de perceber e trabalhar. (SCHMITZ, 2008)

Criar condições para que a própria escola escolha seus caminhos para enfrentar os novos desafios sociais torna-se, por isso, um desafio complexo e vasto, o que leva-nos a investigar quais as possibilidades existentes no ambiente escolar para construir suas próprias estratégias, objetivos e metas. Objetiva-se, neste estudo, compreender as possibilidades de ação da gestão escolar diante à democratização de poderes e a autonomia escolar. Em específico, pretende-se: discutir o papel social da escola; apresentar dentro desse contexto, as estruturas exigidas que caracterizassem a gestão democrática escolar; discutir a construção da autonomia no atual contexto diante os desafios.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foram estudadas fontes levantadas no sítio *scielo* e na Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe sobre a função social da escola e características presentes no ensino público brasileiro, sobre as ferramentas da gestão e a autonomia escolar.

As reflexões e considerações são apresentadas em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção abordamos a autonomia escolar, na segunda nos detemos a autonomia diante a tendência da descentralização e na terceira nos referimos à gestão democrática como contexto legal para aumentar a

autonomia escolar. No quarto refletimos autonomia vinculada à questão da função social da escola, finalizando com as nossas considerações finais.

1. Perspectiva da autonomia escolar

Antes de discutir aqui a autonomia da escola no contexto da descentralização, da democratização e da função social, é preciso refletir sobre o conceito de autonomia aqui aplicada. Gadotti (2004) aborda cinco perspectivas de autonomia, são elas: 1) filosófica; 2) política; 3) administrativa; 4) pedagógica e 5) didática. Considerando o contexto brasileiro, Melchior (1991 apud GADOTTI, 2004) aborda as limitações relacionadas a essas perspectivas.

A autonomia filosófica, que se refere à capacidade da escola de definir seus próprios valores, fins e objetivos da educação, não pode existir num sistema educacional público, já que a escola precisa atender as demandas e anseios da sociedade. Nenhuma escola poderia por si só estabelecer valores que ela própria considera importante. Ela precisa prestar serviço à determinada sociedade, refletindo seus valores estabelecidos no sistema educacional.

Devido ao fato de que a escola faz parte de um sistema educacional, também não pode haver uma autonomia política que se refere à independência diante as políticas. O fato que a escola faz parte de um sistema educacional, por si só, já implica a interdependência das suas partes.

A capacidade de administrar seus recursos humanos e materiais para a operacionalização de objetivos e metas políticas define a autonomia administrativa. A escola não pode possuir uma plena autonomia administrativa devido ao fato que ela opera com recursos oriundos de orçamentos públicos e, desta forma, exige-se uma prestação de contas (*accountability*) e, muitas vezes, já uma vinculação pré-estabelecida ao determinado uso, como é o caso de políticas, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da escola (PDE-Escola) e Merenda Escolar, e como a própria Lei 9.424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que destinou objetivos do investimento mínimo pelos Estados e Municípios no Ensino Fundamental (FUNDEF) – em 2007 ampliado para o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei 11.494. A escola pública, que não tem plena autonomia financeira, ou seja, que depende do financiamento por dinheiro público, também não poderá ter plena autonomia administrativa. Contudo, o PDDE e O PDE-Escola aspiram à ampliação da autonomia administrativa, transferindo à instituição escolar a responsabilidade de solicitar e aplicar recursos para fins que foram definidos pela comunidade escolar como prioritários.

Nem a autonomia pedagógica, que se refere à capacidade em definir sua própria proposta curricular da escola, pode ser permitida plenamente. Seguindo novamente o argumento fundado no pensamento sistêmico não se pode abrir mão de diretrizes curriculares em nível nacional, já que são eles que permitem a possibilidade de migração interna, dentro do sistema educacional, ou seja, a transferência entre escolas do mesmo grau educacional. Por outro lado, devido à extensão territorial do Brasil e a diversidade de regiões há necessidade de um currículo que dá conta dessa diversidade regional e cultural, permitindo, por isso, certa autonomia parcial na definição do currículo escolar. Neste contexto, vale refletir criticamente sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Diante daquilo que foi até aqui abordado, questiona-se se o Projeto Político Pedagógico não é apenas um instrumento para, digamos, traduzir à realidade escolar as políticas e os aspectos pedagógicos definidos em outras esferas.

Resta a autonomia didática que prevê a capacidade de elaborar processos, métodos e atividades pedagógicos. Essa sim poderia, de forma plena, existir nas escolas públicas do Brasil. Contudo, mas nem a autonomia didática pode ser usufruída plenamente pela escola enquanto as secretarias da educação, em nível municipal ou estadual, interferem com projetos a serem atendidos durante o ano letivo. Devido à diversidade e até descontinuidade de vários desses projetos propostos pelos órgãos governamentais ainda mais limita uma autonomia administrativa parcial, ou seja, dificulta um planejamento estratégico da escola com base de um diagnóstico da situação escolar e estratégias próprias.

Até aqui a apresentada discussão junto a breves observações empíricas sobre os limites de autonomia escolar, se confronta com conceitos de autonomia, estabelecidos na legislação brasileira e discutidos na literatura científica. Conforme Primo (2007), a autonomia como está posta na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96 (LDB/1996) refere-se à forma como a escola constrói sua identidade institucional e pela

capacidade de construir seu projeto educacional. E ainda saber administrar os recursos, que são destinados diretamente para desenvolver e manter o ensino. Já conforme Silva e outros (2003), uma escola torna-se autônoma ao adquirir e exercer o poder de organizar as normas e conduzir seus objetivos e metas, ou seja, uma escola autônoma comanda suas decisões, organiza coletivamente os projetos, deixando para a instância superior dá apenas as condições que garanta a escola cumprir seu papel. Nesta perspectiva, tanto Primo (2007) quanto Silva e outros (2003) apontam para uma escola autônoma, aquela que organiza sua proposta de ensino, estabelecendo metas e gerenciando eficazmente os recursos, destinados recentemente através de políticas implantadas na primeira década deste século diretamente a instituição educacional. A escola ganhou em parte por meio do PDE-Escola e do PDDE autonomia para que ela possa solicitar recursos para projetos e necessidades específicas que não sejam contempladas por outros programas. Contudo, para administrar sua equipe e os recursos, ela precisa de maior autonomia financeira.

Contudo, é contraditório ao próprio conceito *autonomia* querer impor uma democratização e uma descentralização da educação por decretos legais ou instruções instituídas pelo poder central. E quem questiona a capacidade da instituição escolar para assumir essa autonomia, precisa compreender: a autonomia não pode ser induzida; ela precisa ser aprendida.

A escola é um espaço construído por relações e ao mesmo tempo um espaço para aprender a construir relações. Compete à mesma ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Caso contrário, a escola terá falhado em sua missão. Diante disso, compreende-se porque apontamos na introdução que sua função extrapola a mera transmissão de conhecimento. Ela não apenas ensina conhecimento; ela transfere, constrói e pratica conhecimento por meio do seu próprio funcionamento. Sendo ela espaço de convivência de valores, torna-se necessário refletir sobre o seu potencial em ensinar sujeitos críticos e autônomos, se nem a própria comunidade escolar tenha ou possa ter autonomia no processo de decisão que ultrapasse questões didáticas.

Vale ressaltar aqui, de acordo com Mello e Silva (1991), que a escola, além de contribuir ao desenvolvimento do indivíduo como sujeito autônomo também poderá contribuir a mudanças sociais desde que se permitirá um funcionamento mais autônomo

no poder de decisão e menos subordinada ao Estado. Diante disso compreende-se o argumento de Gadotti e Romão (1997, p.47) de que a

[...] luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. [...] A eficácia desta luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e de autogovernar-se. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 47).

Autogoverno, ou seja, autonomia no processo da tomada de decisões precisa, por isso, ser discutido no contexto da descentralização e desconcentração de poderes.

2. A descentralização e a autonomia da escola

Segundo Cerqueira (2000), a descentralização do poder e das ações estratégicas administrativas e pedagógicas no âmbito da gestão educacional é um modo de promover a autonomia das unidades escolares. Torna-se, contudo, importante, neste momento, distinguir descentralização e desconcentração de poderes. Primo (2007) conceitua a descentralização educacional como o processo de transferência de responsabilidade administrativa e financeira por parte da União as unidades federativas, instituindo assim a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. A desconcentração de poder, porém, se refere à “transferência de poder decisório e de execução no interior de uma mesma esfera” (OLIVEIRA, 1999 apud OLIVEIRA, 2003, p. 99). A descentralização, conforme o princípio da gestão democrática da escola estabelecido na Constituição Federal e na LDB/1996 que prevê a criação de mecanismos de representação democrática dos diversos segmentos das unidades escolares, permitindo a participação na tomada de decisões por todos envolvidos no processo educativo (representantes da comunidade, professores e demais funcionários) e abrindo espaço para troca de experiências, anda de mão dada com a desconcentração de poder, porém, submetido à obrigação de cumprir normas, ao controle e à prestação de contas.

Já que não se poderá, como vimos, existir plena autonomia filosófica, política e administrativa, a tendência de descentralização na gestão educacional se dá diante do contexto da colaboração. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu

no seu artigo 211 que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, buscando, assim, estabelecer uma cultura que possa garantir a harmonização entre decisões de diferentes níveis governamentais.

Segundo Lück (2000) a autonomia é um processo que se constrói diariamente, ampliando as bases do processo decisório. Trata-se de um processo de mão dupla e de interdependência, pressupondo mediação e negociação. Para isso, precisa-se abordar contradições, responsabilidades com transparência, articulando entre os âmbitos político de nível macro e micro. Não se trata de um processo fácil e simples.

3. A gestão democrática e a autonomia da escola

Desde a redemocratização do Brasil, a sua legislação educacional estabelece que o ensino público seja ministrado com base no princípio da gestão democrática que prevê a participação representativa dos membros da comunidade escolar nos processos da tomada de decisão por meio de conselhos escolares.

Santos (2008) apontou, porém, que ainda existe uma organização hierárquica nas escolas públicas brasileiras, centralizando decisões no coordenador geral e negando uma possível relação democrática entre os sujeitos. A crítica atual precisa ser talvez mais específica, já que se pode evidenciar atualmente, em muitos municípios, a existência de Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares nas instituições do ensino.⁷⁶ A crítica precisa-se concentrar especificamente no funcionamento desses órgãos colegiados. A eleição de diretores escolares, a mera existência de Conselhos Escolares ou Conselhos Municipais de Educação por si só não garantem uma gestão democrática com base da desconcentração de poderes.

O Conselho Escolar é um espaço previsto para que representantes de todos os segmentos da unidade escolar possam contribuir em decisões no âmbito da gestão escolar, sobre assuntos da área pedagógica, administrativa e financeira. Compõe-se por seguintes membros: coordenador geral da escola, representantes dos professores, dos estudantes, trabalhadores em educação e da comunidade geral. Entre as varias

⁷⁶ Além disso, foi implementado, em municípios brasileiros, como, por exemplo, no município de Aracaju/Sergipe, o processo de eleição de coordenador geral da escola municipal. A implementação de Conselhos Escolares na rede municipal de Aracaju foi regulamentado pela Lei de número 3.074 de 30 de dezembro de 2002.

atividades que lhe são atribuídas, destaca-se a elaboração do regimento escolar, a discussão das propostas pedagógicas e a garantia da participação das comunidades escolar e local na construção do PPP, a promoção de uma relação pedagógica que valorize o saber dos estudantes e a cultura da comunidade, a fiscalização da gestão administrativa e financeira e a discussão com outros segmentos alternativas referentes à organização da escola (PEREIRA, 2009).

Além do Conselho Escolar, vale aqui mencionar outros possíveis espaços de participação, como, por exemplo, a criação de órgãos representativos dos estudantes dando espaço para estes defenderem seus interesses. Silva e outros (2003) analisaram sob uma perspectiva histórica o Grêmio Estudantil desde o início da história dos movimentos estudantis e o consideram um importante espaço de representação no processo de transformação social e na luta contra as injustiças em prol da sociedade brasileira. Quanto à atuação dos Grêmios Estudantis nas escolas hoje em dia, os autores analisam que os estudantes, diferem da geração passada, pois essa queria consolidar a abertura política do país. A tarefa da geração atual seria consolidar a democracia participativa e a autonomia da escola, objetivando o exercício da democracia na escola, por meio da participação (SILVA et al., 2003).

Nesse quadro de gestão escolar, percebe-se a necessidade de modificar o paradigma da gestão escolar. A função do coordenador geral mudou. A responsabilidade dele não é mais apenas a de um administrador, concentrado em tarefas e processos burocráticos. Ele se torna um líder que precisa criar um ambiente favorável para ações cooperativas, cuidando das relações entre os próprios membros da comunidade escolar, como também relações entre a escola e a comunidade local e entre escola e Secretaria da Educação.

Se uma cultura democrática organizacional se estabeleceu (ou não) é fundamental, porque, para que possa haver autonomia da escola exige-se, em primeiro lugar, o funcionamento democrático da escola, ou seja, processos democráticos-participativos implementados e consolidados, pois, são princípios democráticos, como a transparência e o acesso a dados e informações e a participação em processos de tomada de decisão que permitem controle.

Contudo, é preciso, neste contexto, que o atendimento das necessidades de compartilhar responsabilidades nos diferentes segmentos da escola e da comunidade não

é um fim por si só. Espera-se que a democratização da gestão ajudará a escola de cumprir melhor sua função social.

4. A função social da escola e sua autonomia

Segundo Penin e Vieira (2002) a função social da escola vem sendo redefinida conforme a organização econômica da sociedade. Sempre que há mudança significativa na base social e tecnológica, exigem-se novas atribuições da escola, isso significa que sua função essencial de transmissão de conhecimentos, valores e normas não pode ser pensada desvinculada às mudanças dentro da sociedade.

A globalização levou a uma divulgação rápida de informações que ultrapassam fronteiras nacionais, principalmente pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Por outro lado, a globalização de mercados de trabalhos e os seus impactos excluem e marginalizam pessoas e inibem seu acesso às informações. Diante disso, se torna cada vez mais importante refletir sobre o papel social da educação em geral e da escola em específico no novo contexto global-local, porque, mesmo com a proposta da universalização do acesso à educação, a educação de qualidade, que antes era voltada apenas para uma camada privilegiada, continuou por muito tempo ser acessível apenas para uma minoria da população. Uma educação de qualidade no Brasil ainda não é, mesmo em pleno século XXI, realidade para todos. (VIERA; PENIN, 2002).

Em outras palavras, a proposta da democratização da educação precisa ser compreendida diante o contexto dessa globalização e da conseqüente mudança na função social da escola. A escola precisa reconhecer sua função como instituição prestadora de serviço à sociedade e reforçar sua função social, pois a escola é o caminho para a socialização, o acesso ao conhecimento e a integração no mercado de trabalho.

A atual sociedade, chamada *sociedade da informação e conhecimento*, exige uma escola que perceba essas mudanças e prepare os indivíduos para tais, dando ênfase, principalmente no aprender a aprender e no trabalho coletivo. Para não perder seus laços com a sociedade, é preciso que a escola reveja constantemente sua forma de se organizar e de ensinar para favorecer uma convivência social estimulando a participação da comunidade. (VIEIRA; PENIN, 2002).

A escola compartilha seu cotidiano na busca de uma aprendizagem significativa, possibilitando ao aluno o exercício da cidadania e prepará-lo para o mundo social e do trabalho. Por isso a participação da comunidade é imprescindível para em parceria buscarem meios de acesso aos alunos a uma educação de qualidade (BARRETO, 2011).

A contextualização e a qualidade social da educação, por sua vez, necessitam, por um lado, da inserção da concepção da comunidade e, por outro lado, da contribuição efetiva da comunidade na formulação de projetos pedagógicos, pois, promete cumprir melhor a função social da educação dentro de um sistema educacional caracterizado pela descentralização, compreendida como desconcentração do poder, e um ambiente escolar democratizado, que se constitui através de um coletivo, com responsabilidades compartilhadas e o envolvimento e compromisso nas e com as tomadas de decisões. Essa participação, porém, só se torna efetiva, ou seja, deixa de ser um momento de debate, se a escola tem a devida autonomia para que decisões tomadas com participação das comunidades escolar e local possam ser efetivamente realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é estabelecida na legislação brasileira desde 1988. Contudo, não basta cumprir institucionalmente os princípios democráticos. Precisa-se também iniciar reflexões e mudanças da cultura organizacional. Não é suficiente criar órgãos colegiados, é preciso que eles funcionem conforme princípios democráticos. Só a partir da participação da comunidade escolar e local se pode falar de gestão democrática. Seu funcionamento é uma demanda urgente para que a escola não deixe de cumprir sua função social que se torna cada vez mais complexo diante da globalização do mercado de trabalho e da exclusão social.

É a gestão democrática que justifica uma ampliação da autonomia da escola, que por si só já é limitada devido ao fato de que a escola pertence a um sistema educacional. Sem a criação e execução de mecanismos de descentralização e de democratização nas unidades escolares e sem o envolvimento e da participação de todos os sujeitos se tornara obsoleto de discutir e reivindicar a autonomia da escola, pois, não se justifica a autonomia na tomada de decisão se esse processo se concentra na mão do coordenador geral. Tanto a desconcentração como a descentralização de poderes no

ambiente escolar depende do uso do poder pelos coordenadores gerais, exigindo que o mesmo em seu âmbito de ação viabilize o desenvolvimento de mecanismos como a participação em órgãos colegiados com poderes de caráter consultivo, normativo e deliberativo. A escola se torna um espaço de aprender a viver a democracia.

A democratização do ambiente escolar se constitui por meio de co-responsabilidades e envolvimento nas tomadas de decisões pelo coletivo. Com o compromisso e participação de toda a comunidade local e escolar busca-se romper com a concepção de que, quem manda na escola é quem a dirige.

Por isso, é preciso que a escola seja autônoma e tenha uma gestão partilhada, pois em um sistema de poder centralizado nas mãos de uma única pessoa responsável pela tomada de decisões não pode se praticar os mecanismos da democracia. Portanto uma gestão escolar democrática é aquela que tem autonomia, não apenas didática, mas também pedagógica e, principalmente financeiro-administrativo, mesmo reconhecendo que não se pode exigir uma autonomia plena nessas dimensões.

Com base na análise de fontes bibliográficas podemos constatar que ainda falta uma efetiva autonomia da escola e que se exige, inclusive, uma reflexão mais aprofundada como capacitar a comunidade escolar para que ela possa assumir a mesma.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **A Escola de Cara Nova /Planejamento**. São Paulo: SE/CENP, 2000. p.18-24. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/teia/?q=node/19> . Acesso em 27 mar. 2011

BARRETO, Elba Siqueira de Sá: **A participação na escola**: contribuições para a melhoria da qualidade da educação. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150822RetratosEscola.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2011.

BRASIL. Constituição: **República Federativa do Brasil**, Senado F Cetro Gráfico, (1988).

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CERQUEIRA, Doralice Marques de Araujo. Democratização da gestão escolar: política, lei e ação. **Gestão em Ação**, Salvador. v. 3, n. 2, p. 29-45, jul./dez. 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 10.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24).

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/artide/viewFile/187/989>>. Acesso em 25 mar. 2011

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estuda**. São Paulo, v. 5, n.2: maio/ago 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 3 abr. 2011

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 6, n. 2, p.99-106, jul./dez. 2003.

PENIN, Sônia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. In: Refletindo sobre a função social da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-45.

PEREIRA, Rodrigo. **Conselhos Escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano na escola. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. 2009.

PRIMO, Edvaldo Viera. **Gestão escolar**: conflitos nas relações interpessoais. 2007. 58 f. Monografia (Especialização em estudos para a Paz e Resolução de Conflitos) - Universidade Federal de Sergipe, 2007.

Revista de ciências da educação, v. 23, p. 273-292, 2011. Disponível em : <<http://200.206.4.13/ojs/index.php/educacao/article/view/70/135>>. Acesso em 25 de mar. 2012.

SANTOS, Wilson da Silva. Autonomia escolar: alguns apontamentos. **Revista Espaço Acadêmico**, [online], nº 81, fev 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/081/81santos.htm>>. Acesso em 27 mar. 2011

SILVA, Adejaira Leire da et. al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em Ação**, v.6, n.1, p.43-62, jan./jun. 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas Educacionais: Descentralização, Gestão e Autonomia Escolar. **Educar em revista**, Curitiba, v. 22, p. 17-50, 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws.angesou/reforma.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2011.

G5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: REFLEXÕES SOBRE O PPC DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Ferdinando Santos de Melo
GPMEP/IF Baiano
ferdinandomelo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO, autarquia criada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, consolida-se como uma instituição a partir da integração das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira). (IF BAIANO, 2010)

A história do IF Baiano *Campus* Catu tem como marco inicial o ano de 1918, quando o Governo Estadual fez doação ao Governo Federal de terrenos, no município de Catu, para ser instalada uma Fazenda Modelo de Criação. Foram desenvolvidas atividades de criação agrícola até o início de 1964, quando em 05 de maio foi criado o Colégio Agrícola de Catu, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 03 de maio de 1966, passou a se chamar Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, que tinha como finalidade formar técnicos em Agropecuária, fundamentado na filosofia do Sistema Escola-Fazenda.

Em 19 de maio de 1967, o Colégio foi transferido para o MEC, passando a funcionar como escola em 1969. Em 04 de setembro de 1979, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA Álvaro Navarro Ramos, e em 16 de dezembro de 1980, a Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus do MEC declarou a regularidade dos estudos levados a efeito na E.A.F. de Catu-BA.

Com a Lei nº 11.892/08, ampliou-se a sua responsabilidade social com a comunidade local, na medida em que para atender as determinações da referida. Esta Instituição vem complementar o sistema educacional da região oferecendo cursos Técnicos Integrados ao ensino Médio, PROEJA, Cursos Subsequentes, Licenciaturas,

Tecnólogos e Cursos de Pós-Graduação em nível de Aperfeiçoamento e Especialização. No tocante ao campo da Educação Profissional, o Governo Federal instituiu a partir do Decreto 5.154/2004, a primeira iniciativa rumo à articulação com a Educação de Jovens e Adultos, ao passo em que regulamentou o §2º do Art. 3º⁷⁷ e os Arts. 39 a 41 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com o Decreto 5.478/2005, aconteceu a instituição, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, abrangendo os seguintes cursos e programas: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, levando em consideração a oferta de dez por cento das vagas referentes ao quantitativo total da oferta do ano anterior em cada Instituição.

O documento que fundamenta o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha⁷⁸ Integrado ao ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos está em sintonia com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos proposto pelo MEC/SETEC, no Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer. A Proposta Curricular do curso abrange a construção do conhecimento, de modo a atender tanto às demandas da sociedade, quanto às especificidades do município de Catu.

A oferta do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA busca atender os objetivos do IF Baiano, que é, dentre outros, ofertar cursos de formação inicial e continuada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. Desta forma, o Curso Técnico em Cozinha visa atender às necessidades da comunidade para a melhoria da condição de vida de seus habitantes, bem como suprir carências por profissionais necessários em nichos de mercado claramente definidos e cuja demanda lhes garanta espaço e, consequentemente,

⁷⁷- Os cursos mencionados no *caput* articular-se-ão, preferencialmente, com os **cursos de educação de jovens e adultos**, objetivando à qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

⁷⁸- Em funcionamento no *Campus Catu*, desde 2010, em substituição ao Curso de Formação Inicial e Continuada em Informática, que teve sua última turma finalizada em 2011 e a reoferta em 2012 deste curso, em nível técnico, para os estudantes que demonstraram interesse pela oferta e pela formação de técnico.

remuneração (IF BAIANO, 2012). O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade PROEJA do IF Baiano, está em conformidade com a seguinte legislação:

- a) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- b) Resolução CNE/CEB nº 04, de 22 de dezembro de 1999;
- c) Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004;
- d) Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005;
- e) Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000;
- f) Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005;
- g) Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;
- h) Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999;
- i) Parecer CEB nº:11/2000;
- j) Diretrizes Curriculares da Educação Profissional;
- l) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- m) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos;
- n) Documento Base do PROEJA.

O projeto foi elaborado seguindo as diretrizes de ensino, pesquisa e extensão do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (PDI). No PPC⁷⁹ são apresentadas as ideias que norteiam a concepção do curso, bem como as suas proposições metodológicas e de funcionamento que servirão de guia para as reflexões sobre o curso, e de referência para que este seja implantado e desenvolvido.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha traz ainda a justificativa para a oferta de tal curso, o objetivo geral e os específicos, o perfil para acesso, o perfil profissional de conclusão de curso, as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e a organização curricular, baseada na concepção pedagógico-metodológica que tenta contemplar em toda a sua formatação a noção de politécnica.

A gestão pedagógica do Programa no IF Baiano *Campus* Catu conta com o Colegiado de Curso, constituído por um coordenador e sete conselheiros, com a Direção de Departamento Educacional, a Coordenação Geral de Ensino, a Coordenação Geral de Assistência ao Educando, a Supervisão Pedagógica e o Serviço de Orientação

⁷⁹ - Projeto Pedagógico de Curso

Educacional. Há ainda a atuação da Equipe Multidisciplinar formada por Psicólogo, Assistente Social e Pedagogo. No processo de acompanhamento pedagógico são organizados os Conselhos de Classe bimestrais que tem como objetivo a reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Para a realização desses conselhos, são ouvidos os estudantes, por meio de preenchimento de instrumento avaliativo acerca dos aspectos metodológicos veiculados pelos docentes na práxis educativa dos componentes curriculares, a avaliação da estrutura física da Instituição que tenha impacto sobre a aprendizagem, e a autoavaliação discente. Prioriza-se também a escuta dos professores por meio das informações coletadas no Formulário de Prognóstico Docente. As demandas encontradas são encaminhadas ao longo do bimestre subsequente e mobilizam todos os atores envolvidos no processo.

1. Aspectos históricos do PROEJA

Considerando todo o histórico de lutas e definições no âmbito na EJA no cenário nacional, a força dos fóruns regionais, a Constituição Federal de 1988, e a nova LDB, o Conselho Nacional de Educação, em 2000, promulga a Resolução CNE/ CEB Nº 11, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e abrange os processos formativos da EJA como modalidade de Educação Básica. No ano seguinte foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), para atender exigências internacionais e ser um importante instrumento constitucional no auxílio à erradicação do analfabetismo.

Em 2003, o Ministério da Educação divulgou como uma das prioridades do Governo Federal a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que teve como principal objetivo erradicar o analfabetismo. Para cumprir esta meta, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e lançado o Programa Brasil Alfabetizado. O Programa Brasil Alfabetizado buscou direcionar seus projetos para a alfabetização de jovens e adultos e para a formação de alfabetizadores.

Através do resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, foi possível constatar que as políticas educacionais acerca da EJA são marcadas por descontinuidade e por interesses políticos/governamentais, nacionais e internacionais, como toda a história da educação que está atrelada a modelos econômicos e políticos decorrentes das

relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. Esta modalidade de ensino é destinada a um público específico, caracterizado em sua grande maioria pela experiência da exclusão social, a qual marca a história da educação brasileira.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados e trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006, p.11).

Nessa perspectiva, a EJA surge na expectativa de oportunizar educação as pessoas que não tiveram a oportunidade ou sucesso no ensino regular, e como uma política permanente para este contingente.

Assim, mais tarde, esses jovens retornam via EJA convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2006, p.11).

A EJA como política estável deve contemplar a formação do educando e não servir como um meio de certificação rápida. Portanto, esta modalidade educativa não deve ficar restrita ao nível básico e sim oportunizar a elevação da escolaridade integrada à profissionalização, com o propósito de contribuir para a integração sociolaboral desses jovens e adultos com uma trajetória escolar descontínua, interrompida pela sua condição sócio-histórica.

Nesta perspectiva, foi criado o PROEJA, que tem suas bases lançadas no Decreto Presidencial 5.154/2004. Este decreto surge em um contexto de luta pela superação da dicotomia histórica entre formação profissional e educação geral. Dicotomia essa consagrada pelo decreto 2.208/1997, que separou o ensino técnico da formação geral e básica.

O decreto nº 2208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.25).

Porém, este decreto traz uma série de contradições, voltando a relegar a desejada integração da Educação Profissional à formação geral, mantendo formas precárias e aligeiradas de formação profissional, a saber: a concomitante, quando do curso de Educação Profissional ocorre junto com a formação geral, e a subsequente, onde o aluno conclui o ensino médio e depois cursa a Educação Profissional. Ambas as modalidades são oriundas do decreto 2.208/1997.

Um ano após a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004, este é revogado e substituído pelo Decreto n. 5.478, de 24/06/2005 e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, instituindo o PROEJA, no âmbito restrito das instituições federais vinculadas à educação profissional, estabelecendo o mínimo de 10% das vagas de ingresso para alunos do PROEJA.

Conforme descreve o Documento Base (2006), o PROEJA representa a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Para Frigotto,

[...] o ideário da politécnica busca romper com a dicotomia entre educação geral e educação técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35-36).

O Decreto nº 5.478/2005 acaba sendo revisto pelo governo devido a questionamentos das instituições federais envolvidas. Assim, após o estudo de pesquisadores e educadores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, o mesmo é revogado e promulgado em seu lugar o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006.

O Decreto nº 5.840/2006, que amplia a possibilidade de articulação entre formação geral e profissional para instituições além do âmbito federal, passa a

denominação do Programa para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA surge como a possibilidade de uma educação integral para restaurar o direito à educação que foi negado à parcela significativa da população brasileira, representando um marco na história educacional, resgatando um longo período onde a educação serviu para atender apenas aos interesses da classe detentora do poder. Este parte do princípio de uma educação profissional como formação integral do sujeito para atuar de forma consciente, crítica e ética na sociedade em que vive, compreendendo o mundo do trabalho sem ficar voltado somente para este.

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido *lato*, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar, na busca de melhoria das condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (DOCUMENTO BASE, 2006, p. 13).

Segundo Frigotto *et al* (2005), pela concepção de formação integrada, deve-se superar o ser humano repartido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de ir além da preparação para o trabalho, reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, sem explorar os conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social⁸⁰. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações

⁸⁰ - No PPC do Curso Técnico de Cozinha, temos a afirmação desses princípios, que se apresentam intrínsecos aos objetivos específicos do referido curso, a saber: contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; inserir como objetivo a formação geral do cidadão crítico-reflexivo; inserir como objetivo a formação para mundo do trabalho; despertar nos profissionais o respeito aos valores culturais, políticos e éticos; desenvolver competências para a laboralidade na área de cozinha industrial; formar profissionais capazes de atuar com responsabilidade socioambiental na área de cozinha industrial de modo a atender às demandas do setor produtivo; formar profissionais habilitando-os para trabalhar no gerenciamento de alimentos e bebidas, planejamento de cardápios, organização de eventos gastronômicos; produção de alimentos, consultoria gastronômica e treinamentos; oferecer condições para que o aluno desenvolva as competências profissionais gerais requeridas pela área de cozinha, de modo a facilitar e ampliar suas possibilidades de atuação e interação com outros profissionais.

sociais subjacentes aos fenômenos historicamente construídos. Portanto, quando a educação atua como instrumento de ação, de tomada de consciência, ela assume o seu cunho emancipatório, à medida que dá condições para que o educando tenha uma formação completa para a leitura de mundo e sua atuação sobre ele

A implementação do PROEJA busca a construção de um projeto possível de uma sociedade mais justa, solidária e com menos desigualdades sociais. Está alicerçada nas políticas de educação profissional vigente que visam a integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA. Tais políticas visam a

expansão de oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitem a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e históricos sociais – trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL, 2006, p.05)

O programa visa ofertar oportunidades educacionais para jovens e adultos que por diversos motivos não conseguiram concluir o ensino fundamental e também aqueles que completaram, mas, não concluíram o ensino médio, ou algum tipo de formação que os torne capacitados para exercer uma profissão técnica correspondente ao nível médio.

Segundo o Documento-Base (2006, p. 24) a oferta do PROEJA almeja “romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão vivenciadas pelas classes populares no Brasil”. Como explicita o documento, a história dos povos tem demonstrado que o desenvolvimento econômico ocorre juntamente com o desenvolvimento social e cultural. Neste sentido, a educação é um eixo balizador para a criação e democratização da cultura e do conhecimento historicamente produzido.

Embasado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o Programa adota as funções reparadora, equalizadora e qualificadora⁸¹, ou seja, visa, respectivamente, garantir o

⁸¹- De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/ 2000, que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, relatado pelo Professor Jamil Cury, e registrado no Documento Base do PROEJA, a EJA possui três funções básicas: *Reparadora*: Todos aqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica, na idade apropriada, foram, e são, alvo da negação de um direito pela estrutura socioeconômica do país. O parecer atribui à EJA a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade; *Equalizadora*: É defendida a ideia de que esses jovens e adultos trabalhadores devem ser alvo de políticas

direito de todos à educação, reparando as lacunas do Estado em períodos históricos anteriores; diminuir as desigualdades existentes entre os que tiveram acesso à educação na idade própria e os da modalidade PROEJA, contribuindo para o alcance da equidade; e, finalmente, formar para o exercício da cidadania, por meio do pensamento crítico e autônomo dos cidadãos.

A partir do exposto, evidencia-se que o PROEJA é um programa dentro das políticas públicas que agrega benefícios à classe trabalhadora ao possibilitar educação e profissionalização à população historicamente excluída do sistema educacional. Porém, como argumenta HOTZ (2007, p. 10) para que o PROEJA ofereça essas possibilidades à classe trabalhadora e não se reduza a uma política compensatória ancorada na agenda econômica nacional e internacional, que busca dar respostas as prioridades econômicas e sociais provenientes do mundo capitalista, se faz necessário acesso a trabalho para que todos possam garantir a sua sobrevivência.

Considerando o contexto atual de expansão do capital, Gentili (2004) aponta que vivemos o desemprego estrutural. Assim sendo, devemos admitir que as vagas do mercado de trabalho são escassas e a concorrência desleal, mesmo para os trabalhadores escolarizados. A possibilidade de empregabilidade, não depende somente dos conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também do capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser deficiente, ser nordestino. Deste modo, para que o PROEJA não seja um projeto dissociado da perspectiva politécnica ele deve vir ancorado a uma política que torne o trabalho um direito de fato, e o usufruto das múltiplas dimensões da cidadania.

Faz-se necessário destacar também, os questionamentos realizados por Cury (2005) sobre o alcance das políticas inclusivas que objetivam atender a grupos marginalizados, tentando equilibrar os princípios da igualdade e equidade, em virtude de que o acesso aos bens sociais foram historicamente apropriados por grupos

de discriminação positiva, ou seja, os desfavorecidos frente ao acesso ou a permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros; e, *Qualificadora ou Permanente*: Constitui o próprio sentido da EJA. É ela que permanecerá quando a efetiva democratização da sociedade – e da educação – tornar desnecessárias as funções reparadora e equalizadora (BRASIL, 2006).

hegemônicos. Este autor assinala que, para tais políticas terem efetividade, depende, necessariamente, da garantia aos jovens e adultos de uma educação de qualidade, com formas pedagógicas diferenciadas que não levem à evasão ou ao sentimento de fracasso, e de tornar, de fato, a educação um direito de todos.

2. Definição de currículo: paradigmas e concepções

Em Silva (2005) o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque determinados conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados.

No debate sobre Teorias do Currículo prioriza-se em sua gênese e formação algumas questões fundantes: Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Para Silva (2005), talvez o mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de currículo seja a de saber quais questões uma teoria do currículo busca responder. Caminhando pelas diferentes teorias do currículo, quais pontos em comum elas tentam de alguma maneira responder? Além das questões comuns, quais são as especificidades que caracterizam as diferentes teorias do currículo? E, principalmente, como essas questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo. Portanto, tanto as teorias tradicionais, quanto as teorias críticas e pós-críticas do currículo tem singularidades e fins específicos, com prevalências e tensões, que vigoraram do início do Século XX, produto das influências do mundo do trabalho sobre a educação, até questões ligadas à subjetividade, cultura e gênero, na contemporaneidade. O PROEJA vive os rebatimentos das teorias pós-críticas, todavia, pela perspectiva da qualificação profissional vivência reflexos de outras correntes.

Diante do exposto, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Com esta perspectiva, conforme citado, a organização curricular do Curso observa as determinações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico,

nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/2004, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2004 e nº 01/2005, bem como nas diretrizes definidas pela Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Baiano.

Ao longo de anos, a organização do trabalho escolar tem-se dado por meio das disciplinas, cujo enfoque preservava a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas, no entanto, fragmentava o saber. Assentado sobre o princípio da interdisciplinaridade, acredita-se que o currículo, como dimensão especificamente epistemológica e metodológica do Projeto Pedagógico, pode mobilizar intensamente os estudantes, possibilitando dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais.

O currículo integrado, na prática cotidiana, na instituição escolar, deverá entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento e as experiências pedagógicas. Ele complementa-se e reforça-se mutuamente, para contribuir de modo eficaz e significativo com o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, conceitos, habilidades, atitudes, valores e hábitos que norteiam a sociedade (SANTOMÉ, 1998). Assim, a integração curricular no PROEJA remete a uma integração não somente de conteúdos, mas de metodologias e práticas educativas, voltadas para uma formação mais humana, uma formação para o Ensino Médio e para a formação profissional imbuída das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Nesta perspectiva, a integração curricular no PROEJA necessita partir da reflexão sobre as características dos três eixos que compõe esta modalidade. De um lado, o Ensino Médio aprofunda os conhecimentos do ensino fundamental, uma formação ética, intelectual e crítica (LDB 9394/96), do outro a educação profissional busca a formação para o mundo do trabalho, diferenciando-se da proposta tecnicista de treinamento. O terceiro eixo é aquele que denota ao PROEJA a sua singularidade, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos, pois ao pensar em currículo para o PROEJA não podemos deixar de considerar a vivência social e cultural do educando, bem como os saberes adquiridos anteriormente por eles.

Com esse entendimento, além da formação educacional específica, o Curso Técnico de Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos visa também formar o jovem e o adulto para a vida. Nesse sentido, o curso foi planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do

sujeito, tendo sempre em vista o contexto regional onde o público-alvo está inserido. Para atender ao que aqui está sendo proposto, o currículo deste curso é composto por componentes curriculares da Formação Geral, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional; por componentes curriculares da Formação profissional, que integra disciplinas específicas da área de Cozinha, além de um grupo de componentes curriculares voltados para uma formação humana e cidadã do indivíduo. Pautam ainda este Curso princípios estéticos, políticos e éticos, como:

- *A Estética da Sensibilidade*, que deverá substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade;
- *A Política da Igualdade*, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais e o respeito ao bem comum,
- *A Ética da Identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo.

O currículo atende ainda a Lei 10. 639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDB incluindo a obrigatoriedade de inserção no currículo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que deve ser ministrada em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; a Lei nº 11.684/2008 que aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio; a Lei nº.11.161/2005 referente à inclusão do ensino de Língua Espanhola como outra língua estrangeira, e ainda à Lei nº 11.769/2008 que inclui o conteúdo de música como obrigatório no componente curricular Artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA, através de sua proposta, busca a consciência emancipatória de seus alunos à medida que segundo o documento base, seu currículo é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio e de formação inicial e continuada em nível de ensino fundamental, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, através de uma concepção que considera o mundo do trabalho e os saberes produzidos em diferentes espaços sociais onde a formação de uma perspectiva estreita de preparação para o mercado de trabalho é abandonada, para assumir a formação dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. O PROEJA Técnico em Cozinha do Instituto Federal Baiano *Campus Catu* busca, por meio do seu Projeto Pedagógico de Curso e das ações por ele desenhadas e desencadeadas “formar profissionais habilitados a desenvolver atividades de caráter técnico e profissional no setor de alimentação, numa perspectiva de desenvolvimento social, econômico e político” (IF BAIANO, 2012). Pela dimensão do objetivo geral do curso, percebemos claramente o princípio da politecnia, com a priorização tanto da educação técnica e quanto da humana, numa formação abrangente, e na medida em que oportuniza a compreensão dos aspectos socioeconômicos e políticos, possibilita aos estudantes a construção de seus projetos de vida, permeados por uma formação ampla e integral.

Portanto, segundo o Documento Base (2006) o aluno PROEJA não terá a garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas terá a possibilidade de alcançar esses objetivos, além de enriquecer-se com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, tendo a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. Assim, é justamente nesta possibilidade de alcançar os objetivos que se credita ao PROEJA esse diferencial. Nesta formação integral, o aluno tem uma profissão e a consciência de sua importância, dentro do contexto social, uma vez que esta formação se torna emancipatória à medida que o aluno do PROEJA se sinta preparado para ler o mundo e seguro para atuar neste, como cidadão consciente e crítico.

Então, por que integramos a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional? Para um coerente delineamento desta resposta, é fundamental entender que o currículo integrado passa a ser um importante pilar para que se comece a construir

outra forma de educação para o trabalhador: é importante ressaltar que não é a solução para todas as complexidades que permeiam este processo, mas configura-se como um caminho a ser construído e precisa se configurar como política pública, e para que isto ocorra, o PROEJA precisa ser debatido a fim de formular propostas, caminhos, e experiências que contribuam para que deixe de ser apenas um programa de governo, tornando-se uma política pública no cerne da EJA e avance com vistas ao cumprimento de tudo aquilo à que se propõe.

Em função do exposto, o PROEJA pretende oportunizar a formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador à formação integral. Esta integração tem a proposta de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos a que se destina, já que tem como princípio político-pedagógico integrar conhecimentos da educação geral com a formação inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que o constitui. Isto significa que a proposta do currículo integrado do PROEJA⁸² traz a ideia de conhecimentos compartilhados, construídos coletivamente. Portanto, trata-se de uma formação que permite a mudança de perspectiva de vida do estudante trabalhador, a ampliação da sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. A proposta de uma educação integrada propicia a (re)construção de conhecimentos e atitudes ligadas a um processo de inclusão social emancipatória e (re)inserção digna no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Editora Manole. São Paulo, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. Brasília, 1996.

⁸² - Indagar o campo do currículo e suas concepções significa, entre outras coisas, pensar a relação teoria e prática, espaços/tempos e formação, ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva o currículo é considerado um artefato social e cultural e nele estão implicadas relações de poder. Ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação. Assim, integração curricular no PROEJA remete a uma integração não somente de conteúdos, mas de metodologias e práticas educativas, voltadas para uma formação mais humana, uma formação para o Ensino Médio e para a formação profissional imbuída das especificidades da educação de jovens e adultos.

_____. **Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.**

_____. **Documento Base do PROEJA.** Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Parecer CNE/CEB 11/2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, nº 124, São Paulo, jan/abr 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e *et al.* **A Política da Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido.** In: Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol 26, n. 92. Especial, Out 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho Necessário.** Ano 3, n.3, 2005.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: **Capitalismo, trabalho e educação.** LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

HOTZ, Karina Griggio. **Proeja: limites e possibilidades para a classe trabalhadora.** In: Disponível em <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho>>, 2007. Acesso em 14 maio 2012.

IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Salvador: IF Baiano, 2010.

IF BAIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha.** Salvador: IF Baiano, 2012.

SANTOMÉ, J. Torres. As culturas silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

GT 6**FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO**

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

RAZÕES HISTÓRICAS PARA PROBLEMAS COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NORMATIZADAS A LUZ DO PROCESSO ECONÔMICO.

José Raimundo Oliveira Lima
Universidade Estadual de Feira de Santana-BA
joseraimundouefs@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é fazer uma reflexão sobre a maneira, do ponto de vista da formalização ou normatização da educação no Brasil, como foi conduzido o processo educacional, sem política educacional clara, numa escola de comportamento organizacional que se espelha nas organizações produtivas privadas no intuito principal de servi-las o que culmina numa educação de qualidade ruim, pois nem toda sociedade brasileira está constituída de instituições produtivas privadas. Diante disso, analisa-se algumas razões históricas potencializadoras deste contexto.

Ressalte-se que esse processo se dá puxado pela evolução da economia brasileira, inicialmente um modelo agro-exportador e posteriormente industrial tardio. Assim, empenha-se em mostrar que o processo econômico não está interessado em uma educação para satisfazer a toda sociedade de forma ampla e libertária e negligencia o cultivo ou respeito à relação entre os processos educativos populares e os processos formais quebrando, assim, a possibilidade de compreensão da dimensão educacional na sua integralidade, proporcionando o desinteresse e a baixa qualidade.

Nesta esteira, faz-se, neste estudo, uma abordagem teórica descritiva, Gil (1995), a partir da compreensão de que a educação vai se formalizando, formatando-se às necessidades do modelo produtivo, ainda que timidamente avance para competências mais amplas (ensino fundamental, técnico e superior) com suas articulações; institucionalizando-se com sustentação nas mínimas necessidades e bases do processo socioproductivo.

Nesta esteira, será observado num contexto histórico, o processo de normatização e formalização educacional, bem como o concomitante e sugestivo processo econômico que não dá conta do formato educacional para satisfazer a toda sociedade de maneira ampla e libertária, Freire (2005).

Coforme mencionado, anteriormente, a base desta reflexão centraliza-se no processo econômico de formação da economia brasileira, sem, contudo, querer fazer dessa perspectiva uma generalização completa para a educação que se tem hoje (2010) no Brasil, pois é relevante ressaltar o esforço da sociedade organizada, dos movimentos sociais, dos intelectuais, dos educadores e até mesmo de organizações formais como universidades, especialmente, públicas que mesmo conduzidas por um modelo que visa basicamente o crescimento econômico também deram suas contribuições para destinos melhores à educação, embora com pouco êxito. Entretanto, ainda assim, percebe-se uma relação entre a qualidade ruim⁸³ da educação que se tem atualmente como resultante de uma orientação normalizadora a luz dos interesses econômicos de forma açodada: forma-se para o trabalho necessário à produção socioeconômica naquele contexto.

Segundo Miglioli (1983) o processo de orientação econômica se dá através de instrumentos de política econômica diretos que são as leis, normas, decretos, regulamentos, entre outros elementos normatizadores e indiretos que são as políticas cambiais, monetárias e fiscais. Estes instrumentos, propositadamente ou não, de alguma forma, se entrelaçam e direcionam práticas a luz das necessidades econômicas em diversas áreas, cujas ações na educação brasileira são bem claras.

Este estudo foi elaborado a partir das discussões na disciplina Políticas Educacionais Brasileiras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na linha Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, mediante reflexões proporcionadas por referências da área, bem como participação em seminários e encontros temáticos como a X Jornada

⁸³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura divulgou em 2010 o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, no qual o Brasil, no que tange à educação, ocupa o 88º lugar em uma lista de 160 países. Fica atrás de países latino-americanos como o Paraguai, a Venezuela e a Argentina, além do Kwait, Azerbaijão, Panamá e outros. O que preocupa mais os estudiosos do problema no Brasil é que as altas taxas de reprovação, a evasão escolar, o analfabetismo e o baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais ganharam destaque nos últimos anos, o que caracteriza a educação brasileira uma educação ruim.

Nacional do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) ocorrida em Julho de 2011 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista-Ba, cujo debate privilegiou discussões a cerca do contexto sobre a qualidade da educação no Brasil.

Com efeito, ao longo das reflexões, observou-se o que reza as Constituições brasileiras como lei máxima do país na seção sobre as diretrizes da educação, bem como outras leis e normas. Estas diretrizes em algum momento, depois de implementadas indicam a origem das vontades ou necessidades para aplicação dos financiamentos quanto a sua motivação privada ou pública, bem como seus desdobramentos mediatizados pelos instrumentos diretos ou indiretos de orientação econômica.

Alguns aspectos da história da educação no Brasil

A história da educação escolarizada no Brasil teve início em 1549 com a chegada dos padres jesuítas, que veio em companhia de Tomé de Souza, o primeiro governador geral. Tratava-se de uma nova face da política de colonização portuguesa através da conversão dos indígenas ao catolicismo pela catequese e pela instrução. A religião foi um instrumento eficaz na sujeição do índio, facilitando a conquista de suas terras e o conseqüente enriquecimento dos colonizadores. Dessa forma, a organização escolar que se originava no Brasil-Colônia estava diretamente atrelada às conveniências e interesses da metrópole portuguesa.

O programa de estudos colonial não se orienta no sentido de qualificar profissionalmente, nem no sentido amplo da educação libertária do sujeito, pois a sociedade brasileira fundamentava-se na agricultura produzida com trabalho escravo.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho [...]. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino foi assim conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 1998, p.34)

A partir de então, o crescimento da elite colonial e o desenvolvimento de uma vida urbana fez aumentar a necessidade de formação educacional nas classes privilegiadas. Com isso, a catequese, que no início era o objetivo principal da

Companhia de Jesus, gradativamente, perde espaço para a educação da elite. Além dos seminários, destinados à formação dos futuros sacerdotes, os jesuítas também fundaram colégios preparatórios para os alunos que não tinham vocação eclesiástica e que desejavam os estudos superiores em universidades européias.

A educação dada pelos jesuítas e que formou a aristocracia rural brasileira nos moldes europeus, transmitindo culturas e valores importados, inacessível às camadas de menor renda da população passou a ser considerada como *status* uma marca própria da classe dominante, conforme afirma Romanelli (1998, p. 36).

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casavam-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada pela ação pedagógica dos Jesuítas.

Com efeito, por mais de duzentos anos o sistema educacional público no Brasil foi controlado pelos jesuítas, tendo seu domínio reduzido quando, em 1759, foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal. O objetivo da Coroa Portuguesa, naquele momento era tornar o ensino laico, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império. Porém, esse modelo de organização educacional não foi bem sucedido: a falta de educadores qualificados, os insuficientes recursos financeiros entre outras questões como e, principalmente, a possibilidade de melhorar a criticidade e consciência política do povo das colônias, tornando-os capazes de reagir à dominação são alguns fatores que explicam o “insucesso”.

A vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, representou relativo progresso apenas para o ensino técnico e superior, já que a instrução elementar continuava sem receber a devida atenção. Nesse período foram criados, entre outros, a Academia da Marinha e a Academia Real Militar, no Rio de Janeiro e, o Curso de Cirurgia na Bahia, essas ações em nada contribuía para a formação de um povo educado.

Após a “Independência” do Brasil em 1822, sob os princípios liberais e democráticos, foram traçados novos planos educacionais que previam a difusão da instrução pública de todos os níveis, mas que, na prática, pouco se concretizam. Embora a primeira Constituição, de 1824, garantisse a todos os cidadãos a instrução primária e

gratuita, o panorama geral da educação apresentava profundas deficiências quantitativas e qualitativas, tais como o número reduzido de escolas, o corpo docente insuficiente e desqualificado e a falta de recursos financeiros para tal fim, uma verdadeira opressão pedagógica posta pelo modelo econômico dominante, Freire (2005).

A Proclamação da República do Brasil traz consigo bases do pensamento liberal, entre as quais, a ampliação do direito de voto, antes limitado pela renda, passa a ser pela instrução, ficando os analfabetos excluídos do processo eleitoral. A discriminação política do analfabeto fez da instrução um elemento de identificação dos grupos dominantes. Ao analfabeto era associada à imagem de incapacidade. Essa atitude alimentava o preconceito das elites em relação às camadas populares e os saberes não formais eram subalternizados (SPIVAK, 2010).

Em princípio, o regime republicano não significou relevantes alterações para o ensino público, representou a continuidade das idéias que se iniciaram no Império. Meneses et al (1998, p. 78), assim descreve a situação educacional na Primeira República:

A instrução primária e a profissional, bem como o ensino normal, ficaram subordinados inteiramente à iniciativa e às possibilidades financeiras dos estados. A ausência do governo central quer na manutenção, quer na organização da instrução popular e a inexistência de uma instrução básica comum necessária à formação da consciência nacional [...] fundamentam um movimento em favor da efetiva intervenção da União no campo da educação popular. Assim a Primeira República é fértil em projetos de lei que prevêm a cooperação da União nesse setor [...]. Os movimentos nacionalistas que se estruturaram por volta do final da Primeira Guerra empunhavam a bandeira de luta contra o analfabetismo, reforçando a corrente que advogava a participação do governo federal. Este chegou mesmo a convocar uma Conferência Interestadual [...] para estudar fórmulas de cooperação com os estados na difusão e nacionalização da escola primária. Apesar dos resultados favoráveis dessa Conferência [...], que previam a desejada participação e evidenciava a superação dos supostos entraves constitucionais, nada foi posto em prática.

De modo geral, a escola primária possuía, na Primeira República, um curso de quatro séries e a complementar de duas ou três, variando em cada estado da Federação. Houve nesse período, tentativas mal sucedidas de implantação do ensino primário de oito séries, dividido em dois ciclos. Em termos de conteúdo, o ensino primário brasileiro permaneceria até 1920 um ensino de “primeiras letras”, restrito ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. Um currículo mais complexo não havia

sido implantado, nem a preocupação com um sistema educacional, segundo Romanelli (1998).

Cabe ressaltar que a região Sudeste, diferentemente de outras regiões do país, apresentava um maior progresso econômico, Abreu (1992); composição social mais complexa e maior volume de recursos públicos, reunindo, portanto, condições materiais mais favoráveis à ampliação do sistema de instrução pública. São Paulo, que já era o principal pólo econômico brasileiro servia de modelo para a organização do ensino confiado aos estados. Por outro lado, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, o crescimento do sistema escolar foi ínfimo e as estatísticas registravam elevados índices de analfabetismo (65% aproximadamente).

No final da Primeira República, por volta de 1930, havia emergido a necessidade de organização de um sistema nacional de ensino. Idéias inovadoras pregavam a valorização do ensino, justificada por seus fins políticos, econômicos e sociais. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, muito contribuiu através de cursos, conferências e debates para a formação de uma nova consciência educacional, ressaltando a importância de o Estado desempenhar a função de coordenador e orientador para se atingir a universalização da educação. Este movimento constitui-se nas primeiras manifestações relativamente brasileiras de uma educação que atingisse espaços sociais mais amplos.

A dita Revolução de 1930 marca a passagem de uma sociedade agrário-comercial, (Abreu, 1992) e artesanal para uma sociedade urbano-industrial, “Nova República”. Essas transformações políticas e econômicas refletem alterações sociais e exigem educação, ainda que bancária ou tradicional mais adequada à nova realidade econômica e conjuntural. O aumento da população urbana sobre a rural, fez com que fossem criadas novas ocupações ligadas à vida urbana, gerando, assim, maiores possibilidades de mobilidade do trabalho. Com as atividades econômicas, políticas e culturais mais complexas, a educação escolar vai se tornando cada vez mais necessária a uma quantidade maior de pessoas e sua qualidade passa a ser elemento secundário, o que interessa é atender a demanda por ocupação de postos de trabalhos. A educação passa a representar um caminho para o êxito profissional e para se alcançar posições socialmente valorizadas. Meneses et al (1998, p. 87), chama a atenção para o aumento de matrículas verificado nesse período:

Esse crescimento resultou de pressões advindas da ampliação da demanda e não de uma política educacional intencionalmente definida, que procurasse ajustar a organização escolar à sua nova e heterogênea clientela. Na inexistência dessa política, foi baixo o rendimento apresentado pelo sistema de ensino, em vista dos consideráveis índices de evasão e reprovação. Acrescente-se também que, embora os índices de expansão do ensino excedessem os de crescimento populacional, eles foram bastante insuficientes se comparados com as transformações econômicas do País.

Assumindo uma postura mais intervencionista após a Revolução de 1930, não por acaso momento inicial das políticas keynesianas na Europa, o governo federal passa a atuar em todos os setores da vida nacional, assim como no processo de organização do ensino. Tem destaque entre as ações governamentais a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e do Conselho Nacional de Educação, no ano seguinte. Neste momento se configura o início do efetivo processo capitalista no Brasil, ainda que tardio (Mello 1998).

A Crise de 1929 determinou a decadência da cafeicultura e a transferência do capital agrícola para a indústria, o que associado à presença de mão de obra barata e amplo mercado consumidor, vai justificar a concentração industrial no Sudeste, especificamente em São Paulo. Este parque industrial começa a ser construído tardiamente, tendo em vista que na Europa isso se dar por volta do Sec. XVII, entretanto, permite substituir logo em seguida às importações primárias ou industriais de base, não obstante, para isso precise se lançar mãos de instrumentos tanto diretos quanto indiretos de orientação econômica.

Os instrumentos normativos e a educação brasileira

A necessidade de planejar e pensar o futuro produtivo do país impõe aos governantes promover a regularização das organizações e instituições escolares brasileiras a fim de nortear a estrutura produtiva e todos os fatores de produção, em especial o trabalho, para a institucionalização do modelo econômico, por isso o Estado trata de conduzir de forma rápida e providencial um modelo educativo que dê conta das perspectivas conjunturais socioeconômicas: mais, econômicas industriais de base do que social. Daí, então, a necessidade de uma lei maior, instrumento direto de orientação econômica segundo Miglioli (1983), que norteie a formação de mão de obra no intuito de estabilizar o mercado de trabalho para atrair investimentos de longo prazo.

Neste sentido, a Constituição de 1934 amplia as atribuições da União no campo da educação. Passa a competir ao governo central, por exemplo, traçar as diretrizes da educação nacional; fixar o plano nacional de educação e coordenar sua execução, organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios e exercer a ação supletiva onde necessária. Ficou estabelecido a educação como direito de todos e de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Também ficou definido que um percentual da receita dos impostos estaria vinculado à manutenção e desenvolvimento do ensino. Isso mostra de certa forma, um atrelamento dos resultados do processo produtivo, a tributação instrumento fiscal indireto de orientação econômica, a necessária formação da força de trabalho. Ressalta-se que é a primeira vez que a educação como um “dever” do Estado tem espaço entre suas despesas orçamentárias.

Num clima político “antiliberal” e autoritário, em 1937, é imposta outra Constituição. Seu texto exclui o princípio de que a educação é direito de todos, passando a ser o dever e direito natural dos pais, cabendo ao Estado o papel de colaborador principal ou subsidiário na execução da educação particular. Essa nova Carta não faz qualquer referência a um plano nacional de educação ou à vinculação de recursos para a educação. Novamente se estabelece algum atrelamento dos resultados do processo produtivo a quem produz economicamente com mais evidência: o setor privado. Percebe-se, então, neste momento não por acaso, a abertura para o ensino privado de compromisso evidente com a formação de trabalhadores. Além de indiretamente, deixar claro que aqueles que estiverem interessados em inseri-se no “progresso”, ou seja, “arranjar um emprego” ou empreender deve cuidar da sua própria formação.

Na sequência das leis gerais que regulamentam o processo educacional, a Constituição de 1946 restabeleceu o regime democrático no País, fez retornar o princípio que assegura a educação como direito de todos.

Na sequência, depois de treze anos sendo discutida no Congresso Nacional, foi promulgada, em 1961, a Lei 4.024, a primeira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis. Até aí se percebe uma educação pensada nos gabinetes governamentais e/ou a implementação de modelos europeus, sem a participação efetiva e protagonizada pela sociedade organizada ou movimentos sociais, mas de qualquer sorte representa um pequeno avanço em direção à organização de um

sistema de ensino integrado para o Brasil que até os dias atuais (2012) não ocorreu de fato.

A partir de 1964, o regime militar foi instalado no País. Em termos econômicos, acelerou-se a concentração da riqueza: acirrou-se a desigualdade de renda, os salários se desvalorizaram ainda mais, ao mesmo tempo em que os níveis de preços dispararam. As condições de vida da população iam se tornando cada vez mais precárias. Todo esse processo de empobrecimento e de marginalização do povo brasileiro era consequência de um projeto de oligopolização capitalista conforme Vasconcelos (2006), cujo principal interessado era o grande capital nacional e internacional, voltado para a indústria. Neste processo a restrição da autonomia das instituições escolares provoca inquietação de muitos, mas a pequena mobilidade organizacional não ajuda a impulsão dos desejos de uma educação libertária (FREIRE, 2005).

A educação brasileira, no período supracitado, assim como outros setores da vida nacional, sofreu um retrocesso, dado o autoritarismo que havia se estabelecido. Realizaram-se inúmeras reformas no setor educacional, visando adequar a força de trabalho, tornando-a mais eficiente a esse modelo de crescimento econômico, o que de certa forma não muda muito da intenção anterior colonizadora: instrução educacional religiosa para o trabalho agrícola; nos dois casos está em voga à normatização para exploração da força de trabalho guardadas as devidas proporções do seu tempo e, contexto socioeconômico.

Em 1971, a Lei 5.692 regulamentou os princípios e diretrizes fundamentais para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei modificou a estrutura do ensino: o antigo curso primário (de quatro a seis anos) e o antigo ginásio foram unificados num único curso de 1º grau, com duração de oito anos. Esse movimento não consegue alterar a instabilidade do processo educacional no Brasil, tão pouco altera para melhor a qualidade do ensino, Romanelli (1998).

Com efeito, os cursos profissionalizantes existentes no antigo ginásio (industrial, comercial, agrícola e normal) foram extintos. O ensino de 1º grau ficou destinado exclusivamente à educação geral. Já o ensino de 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante numa tentativa de responder a demanda por trabalho qualificado para o mercado de forma rápida.

Um pouco mais adiante, mas, na sequência uma nova Constituição é promulgada em 1988, trazendo em seu texto inúmeros avanços. Inicia-se uma nova etapa, caracterizada pela reorganização do ensino em bases mais democráticas, que culmina, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esta gestada com maior participação popular, ainda que também bancária, mas em outros moldes e com o envolvimento mais direto ou influências de grandes educadores como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Paulo Freire entre outros.

A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases) alterou os nomes dos graus do ensino, transformando-os em apenas dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e o Ensino Médio (antigo 2º grau). São mudanças de certa forma mais discutidas socialmente, entretanto, contempla-se a plena concordância e ampliação do ensino privado. Nesta esteira, neste momento econômico neoliberal a educação, não por simples coincidência, torna-se serviço e como tal, uma mercadoria, passando a fazer parte do consenso de educação útil, para o mercado, imprimido pela globalização: vale qualquer tipo e feito por qualquer organização, desde que direcionada a imposição do trabalho (BRUNO, 1996).

A lei 11.274 de 2006 ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, passando este a abranger a classe de alfabetização, fase anterior à atual 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos. São avanços, especialmente, em termos de carga horária de estudo, mas por traz disso vêm os currículos enrijecidos que burocratiza e dificulta o processo de ensino aprendizagem, limita a liberdade de aprender, amplia e fortalece a indústria de cursinhos pré-vestibulares, além de alienar o trabalhador da educação, induzindo o a uma visão fragmentada da realidade via as inúmeras especializações desintegradas, inclusive, no processo de formação continuada docente.

Com efeito, nestas condições, impositivas e incertas, as instituições escolares não se destacam como organizações promotoras de um movimento capaz de propor a modificação do seu próprio comportamento enquanto organização de ensino, ainda que, nesse período, as coordenações, os conselhos, os grêmios escolares passem atuar, mesmo que de forma tímida, mas; importante. Esse novo comportamento organizacional (MORGAN, 2003), em que as organizações se adéquam a uma nova realidade socioeconômica e usam a tecnologia como uma facilitação da aprendizagem

não resolve a o problema da qualidade ruim do ensino, mas, ajuda a perceber as manifestações dos movimentos populares que clamam por uma educação de “fora pra dentro”, onde os saberes populares tenham espaço e possam transformar a instituição escola num lugar mais amplo e agradável do saber libertário. Entretanto, não avança tanto por conta das diretrizes nacionais normatizadoras, arraigadas de ideologias e precavimentos contra qualquer forma de incomodo ao domínio burguês do estado neoliberal, Silva (2003).

Diante do exposto, fazem-se alguns questionamentos: porque o Estado se faz presente, de certa forma até ágil, normatizando e colocando diretrizes no processo educacional em cada momento econômico específico colonizador, agro-exportador, industrial, comercial ou financeiro? A reflexão proposta é que a educação é dinâmica e propicia movimentos normativos; é sempre mobilizadora e provoca alterações na ordem econômica estabelecida; dificulta a dominação e o planejamento dos contratos econômico-financeiros especulativos de longo prazo, provoca mobilidade social, além de outras explicações na medida em que se adentra a esta questão com mais profundidade.

Razões históricas que explicam uma educação pública de qualidade ruim no Brasil

As seções anteriores já contribuem com as razões aqui mencionadas, mas, no início do sec. XXI, ano de 2010, o Brasil, apesar de ter avançado bastante quanto à colocação da maior parte das crianças na escola, ainda peca pela falta de qualidade na educação e por ter dificuldades de alfabetizar adultos. A escola brasileira tem se mostrado ruim e pouco atraente. Entre 160 países, o Brasil, aparece em 88º lugar na relação dos que tentam combater o analfabetismo e outros indicadores de qualidade ruim da educação, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, conforme divulgação em 2010 no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

Neste aspecto, o País, desperdiça uma oportunidade para elaboração de parâmetros internos de valorização da educação num sentido da importância desta para a vida cotidiana do cidadão na forma em que vive e produz a partir de um diálogo livre e espontâneo sobre a sua realidade de pobreza do povo, mas, de necessária consolidação democrática. A escola, neste momento pode ter um papel de catalisador dos problemas que afligem a sua comunidade entorno ao invés de ocupar-se, essencialmente, de

gestões diversas, dos projetos, programas e currículos impostos nacional e internacionalmente como se fossem de validade universal.

Esta possibilidade pode ser pensada, especialmente, através de políticas públicas que viabilize processos educativos através da economia popular e solidária, por exemplo, porque se trata de outra economia não circunscrita, apenas, a dimensão mercadológica: outro processo econômico, aberto a dimensões ambientais, culturais, políticas e sociais. É relevante salientar que estas políticas devem ser compreendidas de forma integrada, vistas a partir dos movimentos populares e sociais numa perspectiva do desenvolvimento humano dos sujeitos, não fragmentada, desintegradas, sem articulação sistêmica.

A qualidade da educação é compreendida pela UNESCO como um meio de garantia da permanência das crianças na escola até o 6º ano, o Brasil tem estado muito mal neste quesito. A alta repetência, considerada a maior da América Latina, e a quantidade de horas que as crianças passam na escola são dois dos fatores que a UNESCO aponta como problemáticos para o País. Neste aspecto, a instituição escola apresenta-se desinteressante, parcial e desintegrada da sociedade. É preciso tornar a escola um ambiente capaz de articular a educação numa dimensão social, política, cultural, econômica e ambiental, de forma ampla e capaz de aglutinar através de gestões democráticas (eleição internas, por exemplo), dos conselhos escolares, bem como outros processos educativos que envolva e cause interesse aos professores, pais e comunidade, Silva (2003).

Com efeito, conseqüentemente, no aspecto paridade de gênero, o Brasil também tem problemas, o que não é comum à maioria dos 160 países estudados pela UNESCO. Enquanto na maior parte do mundo são as meninas que ficam fora da escola, o Brasil tem perdido os meninos para a repetência e a evasão. Dados do relatório do governo brasileiro em 2005, colocam a repetência em aproximadamente 18% entre as meninas e quase 25% entre os meninos. Isso denota, entre outros aspectos, a falta de dinâmica integrativa do corpo discente que de certa forma também remete a sua parcialidade no trato dos temas do gênero e na relação com a comunidade entorno. Além de que os meninos são mais facilmente atraídos pelo trabalho remunerado e “pelas ruas”.

O Brasil, apesar de citado pelas campanhas e projetos de alfabetização de forma positiva, é apontado entre os 20 países que podem não atingir a meta de reduzir

em 50% o número de analfabetos até 2015. Isso porque o ritmo é lento, segundo argumentos da reportagem do Estado de São Paulo, novembro de 2010. Esta situação demonstra as consequências de uma educação de qualidade ruim e que suas instituições escolares assistem de forma apática e impotente a decadência da educação, mesmo conhecedoras dos elementos que a precarizam, como baixos salários, falta de estrutura em muitos casos, falta de um plano nacional de educação adequado, falta de democracia na gestão, relação precária com a comunidade local, entre outras.

Quanto à alfabetização dos adultos é preciso estabelecer de forma orgânica nos movimentos sociais a importância da educação popular não apenas como uma alternativa de educação para o trabalho ou mudança de série, mas, principalmente como parâmetro indicativo da capacidade de avaliação sobre a forma como a sociedade civil percebe a educação e qual a importância da instituição escola para a comunidade. Ou seja, a instituição escola deve ter uma relevância em si (interna) e fora dela (na comunidade) trazendo para si as questões que afetam seus sujeitos.

A educação popular de forma articulada deve servir de referencial crítico para as escolas formais desde os aspectos de custos até a concepção de educação que se quer socialmente referenciada. Não se rendendo apenas aquela direcionada aos interesses econômicos do setor (primário, secundário ou terciário) emergente na economia naquele momento, como mostrado ao longo desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de normatização da educação brasileira demonstra uma preocupação em atender, aparentemente, uma maior gama de anseios da sociedade, ainda que não tenha sido efetivamente contemplador das especificidades e dos seguimentos historicamente excluídos do processo educacional, com efeitos impactados diretamente na educação popular, na necessidade de formação de adultos, entretanto, regulamenta e inclui na formalidade os agentes educacionais e consegue estabilizar o trabalho produtivo num horizonte de longo prazo visando tão somente garantir os retornos dos investimentos econômicos, bem como avaliação positiva nas agências de risco/país para investimentos internacionais, tendo em vista a postura proativa em relação à educação. Esta é a perspectiva apresentada para a educação a luz do processo econômico.

Com efeito, o processo formal de educação no Brasil apresenta uma evolução notória em poucos anos, entretanto, precária, se considerarmos outras sociedades cuja ocupação territorial dos espaços se deu por participação mais igual e democrática (povoamento) e não, por exploração como foi o caso da colonização brasileira. Este legado histórico tem deixado um saldo de produção e reprodução de taxas elevadas de analfabetismo, como se fosse uma acumulação negativa de mazelas, dificultado uma evolução mais equânime da educação por inteira, o que facilita a aplicação da racionalidade econômica, pois instrui-se, apenas, naquilo que o mercado precisa em determinado contexto.

Neste sentido, verifica-se o processo econômico direcionando a formação educacional e desta forma se justifica instituições escolares e políticas educacionais muito presas a modelos organizacionais e produtivos que se reproduzem nestas instituições de forma verticalizada, seja nas decisões institucionais, com imposição do saber, considerando o outro passivo para aceitar o ensino tradicional como única verdade ou forma de aprender, seja na dominação produtiva explícita, enquanto economia política emergente que através do próprio Estado define os rumos do chamado progresso brasileiro, dinamizando setores estratégicos como industrial, agronegócio, financeiros, tecnológicos e serviços.

Com efeito, é preciso reverter a maneira de conduzir a educação que já se apresenta, de certa forma em processo, na medida em que preocupações com a qualidade são externalizadas e publicizadas e movimentos populares e sociais se mostram preocupados e encampando formas alternativas de aprender e ensinar, ainda que se observe poucos avanços nessa direção e com caminhada a passos lentos.

É preciso, portanto, conduzir o modelo produtivo e de desenvolvimento, ao invés de ser conduzido por este como até então vem predominando no Brasil. Só assim as políticas públicas e as instituições escolares poderão ser socialmente referenciadas e tornarem-se relevantes para a qualidade esperada e capaz de compreender e fazer conceber a educação numa dimensão integral de formação social do sujeito em que se compreenda que os processos educativos se entrelaçam e produzem uma permanente avaliação de forma dialética numa dinâmica articulada entre educação popular e tradicional.

REFERÊNCIAS

- ABREU (Org.), M. de P. **O A Ordem do Progresso: cem anos de política econômica republicana, 1889 – 1989**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRUNO, Lucia. **Educação e Desenvolvimento**. USP, São Paulo, 1996.
- Brasil é 71º em qualidade da Educação. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 10 nov. 2005. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_revista_prov.cfm?conteudo=rapidinhas. Acesso em: 10 nov. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de Pesquisa em Economia**. São Paulo: Atlas, 1995.
- MELLO, J. M. C. de. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: UNICAMP, 1998.
- MENSES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel de; NUNES, Ruy Afonso da Costa et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica - leituras**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MIGLIOGLI, Jorge. **Introdução ao Planejamento Econômico**. 2 ed., Brasiliense, São Paulo, 1983.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Companhia Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985 – 1998)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SPIVAK, Gayatri Chacravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VASCONCELOS, Sandoval de. **Economia: micro e macro**. São Paulo, Atlas, 2006.

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O IMPACTO NA
EDUCAÇÃO DO BRASIL⁸⁴

Sammela Rejane de Jesus Andrade
Universidade Federal de Sergipe
sammela88@yahoo.com.br

Michelle Lima
Universidade Federal de Sergipe
michelle.violino@hotmail.com

Marta Ginólia Barreto Lima
Universidade Federal de Sergipe
barreto.martha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Quase que diariamente nos deparamos com propagandas, depoimentos e reportagens que remetem a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento de um país. Em contra partida, os governos federal, estadual e municipal, lançam através de vários meios de divulgação as iniciativas e investidas que vêm realizando. A maneira mais eficaz de divulgar o trabalho desenvolvido são os resultados, e esses são obtidos através das avaliações que medem o desempenho dos alunos, sejam elas a nível mundial ou nacional, a exemplo do PISA, Prova Brasil, ENEM, entre outras.

É grande o número de avaliações diagnósticas realizadas frequentemente nas escolas de todo o mundo. Essas, na sua essência, têm o papel de avaliar o sistema educacional de uma unidade de ensino, de uma cidade, de um estado, ou de um país, e a partir dos resultados obtidos, ajudar na elaboração de ações de melhoria para a educação. Qualquer tipo de reforma nessa área, seja de grande ou pequeno porte, demandam muito planejamento e, principalmente, investimento financeiro. Por isso, se não for encarada com a devida importância, passa a ser mais uma prática sem sucesso aplicada na educação com perda de tempo e dinheiro.

⁸⁴ Trabalho vinculado ao projeto *Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP. O projeto é coordenado pela professora doutora Raquel Meister Ko. Freitag. O foco deste projeto reside no diagnóstico das causas do fracasso escolar relacionado ao aprendizado inicial da leitura.

No jogo de informações, o cidadão fica entre as notícias de jornal, revista e televisão que indicam uma necessidade urgente de melhoria nas políticas públicas voltadas para educação, e que estamos longe de promover uma educação de qualidade. Do outro lado, o governo anuncia que nunca se investiu tanto em educação, além de que o Brasil melhorou seus resultados. De acordo com Bittencourt (2009), não há políticas públicas para a educação básica coesa e continuada, e as que existiram eram insuficientes para mudar o quadro educacional do cenário atual do país.

Em caráter de exemplificar essas informações, é interessante suscitar trechos de entrevistas encontradas nas mais diversas mídias. Em entrevista cedida ao Portal do Aprendiz da UOL em agosto de 2010, a presidente Dilma Rousseff, ao ser indagada sobre o que havia sido feito de positivo pelos governos anteriores para educação e o que pretendia fazer a respeito do assunto, ela respondeu: *“O governo do presidente Lula promoveu muitos avanços na educação. O compromisso da minha coligação é o da continuidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb], por exemplo, chegou a 4,6 em 2009, superando a meta prevista de 4,2”*. Em artigo publicado em 13 de Julho de 2010, no site do Movimento Estudantil Popular Revolucionário, intitulado **IDEB revela retrato do ensino no Brasil, ao mesmo tempo que o esconde**, foram apresentadas as seguintes informações:

Em todas as três fases avaliadas pelo índice (IDEB) (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio), pelo menos 16 dos 27 Estados brasileiros estão fora da média nacional de desempenho. **No ensino médio apenas 11 estados estão dentro da média nacional.** O que significa isso, além da constatação da imensa desigualdade regional que assola como uma chaga nosso país, senão a mentira dos índices comemorados pelo governo e o erro que é tomá-los como critério científico, tal como ocorre com a renda *per capita* para aferir a realidade de um dado país? (MEPR, 2010)

Como entender tamanha discrepância? Quem está com a verdade? O que realmente tem sido feito pela educação do país, quanto se investe? O que são essas avaliações? Elas refletem o real perfil da educação? É com intuito de suscitar essas discussões que esse trabalho é desenvolvido. Não se trata da conclusão de nenhum trabalho maior, mas apenas da reflexão e a busca de fomentar discussão sobre dados que comprovam como está, qual a preocupação, quais os investimentos e os resultados que estão claramente refletidos, na educação no Brasil.

1. Investimentos na educação

Segundo dados do Inep⁸⁵, entidade responsável pelo levantamento desses tipos de dados, o dinheiro que abastece a educação deriva de duas fontes principais: O salário educação, que é responsável por 20% do total de verbas destinadas a educação, estas advindas de uma contribuição social feita por empresas ao governo, com valor correspondente a 2,5% da sua folha de pagamento anual. A outra fonte, correspondente aos demais 80%, resulta dos impostos que são convertidos em orçamento municipal, estadual e federal.

Esse dinheiro arrecadado é investido e dividido entre os níveis de ensino, ficando a educação básica com 84,5%. Desses 64% para o Ensino Fundamental, 13% são para o ensino médio e 7,5 para a Educação Infantil. Já para o Ensino Superior são destinados 15,5%. A distribuição e o comprometimento dessa verba, especificamente, são feitos através da destinação de 60% ao pagamento de professores, funcionários e gestores, 27% à manutenção e funcionamento das unidades de ensino, 6,6% na construção de novas escolas, 6% para a contribuição previdenciária e trabalhista, e apenas 0,4% na área de pesquisa e desenvolvimento.

Esse panorama leva à constatação de uma falta de gerenciamento eficaz das verbas destinadas à educação no Brasil, haja vista as disparidades das porcentagens investidas em cada segmento. Talvez essa seja uma das causas da dificuldade de implantação de políticas educacionais mais eficazes no país. Para melhor entender essa indagação, torna-se pertinente fazer uma comparação dessa realidade, com a realidade de outros países.

1.1. Realidades mundiais x Realidade brasileira

Os cálculos dos investimentos na educação resultam em um dado básico: o valor investido por aluno matriculado no ensino público. Dados atuais da OCDE⁸⁶ informam que, entre os países que participam da organização, os valores investidos

⁸⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁸⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É o coordenador internacional das provas do Pisa e responsável por sua elaboração.

anualmente por aluno em idade escolar variam de 1.566,00 a 6.437,00 dólares. O investimento no Brasil equivale a apenas ¼ do valor investido por países desenvolvidos.

De acordo com o professor Nelson Cardoso do Amaral, do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), para que o Brasil consiga financiar o patamar mínimo da qualidade na educação, seria necessário pelo menos 10% do PIB⁸⁷, sendo desses 8,5% para a educação básica e 1,5% para o ensino superior. Para o professor, essa marca de 10% é emblemática, haja vista que apenas poucos países, a exemplo de alguns europeus como o Canadá e os Estados Unidos, todos desenvolvidos, já fazem esse tipo de investimento.

Atualmente o Brasil pretende fazer um investimento em torno de 7% do PIB, mas essa ainda é uma proposta desanimadora diante das necessidades educacionais do país. Pesquisadores do assunto sugerem um investimento gradativo, até que se atinjam os 10%, por volta de 2030, a fim de conseguir proporcionar melhorias mais eficazes na educação.

A proposta sugerida é em longo prazo tendo em vista os desafios educacionais do país, que são comparados ao de países como a Índia, Paraguai e Indonésia, todos com dificuldades em implantar políticas educacionais eficientes. Em termos comparativos, temos o Canadá, país entre os sete melhores com desempenho educacional do mundo, segundo o PISA⁸⁸, e que tem em torno de 8 milhões de pessoas em idade educacional, com um investimento individual acima de 6 mil dólares, o que indica uma aplicação satisfatória do PIB em educação. Enquanto isso, no Brasil o investimento gira em torno de 1.100,00 dólares anuais, cerca de 180,00 reais mensais.

Essa comparação evidencia alguns dos empecilhos da dificuldade de melhorias nas políticas educacionais, se for levado em conta que o Brasil apresenta um contingente 10 vezes maior que o do Canadá de pessoas em idade educacional. Isso realça números muito maiores dos valores a serem investidos.

Diante do cenário educacional do Brasil, com dificuldades do tipo: garantir a qualidade da educação básica, já que apenas a garantia do acesso é uma realidade, aumentar a oferta do Ensino Superior e sua qualidade, conseqüentemente, melhorar os índices de aproveitamento (aprovação), diminuir as taxas de reprovação, abandono e evasão, o PNE – Plano Nacional da Educação - tem o grande desafio de promover ações

⁸⁷ Produto Interno Bruto.

⁸⁸ Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

sincronizadas entre os governos Federal, Estadual e Municipal. Com vistas não só a cumprir o que rege a Constituição Federal, que prega o investimento de pelo menos 18% da União dos recursos arrecadados na educação, e os Estados e Municípios devem direcionar pelo menos 25% para o mesmo fim, mas também de como melhor preveem o investimento desses recursos.

2. Políticas de avaliação da educação

Chegar a dados comparativos acerca da realidade educacional dos países, só tem sido possível devido à realização de avaliações de desempenho, pois assim, tornam-se acessível os dados que refletem as práticas e resultados em torno da educação. De posse desses resultados e dos investimentos feitos na educação, é possível entender como a educação é tratada em cada país, cada estado, cada município, cada unidade de ensino. Esses resultados têm sido levados em conta, cada vez de forma mais decisiva: influenciando em investimentos a serem aplicados, colocações em rankings, entre outros.

Sendo assim, passa a ser questionável se essas avaliações refletem de modo fidedigno a realidade educacional, tendo em vista a importância que tem sido dada a esse tipo de avaliação, será que os sistemas educacionais estão realmente dispostos a escancorar o reflexo de suas práticas e resultados?

Antes de aprofundar a discussão, torna-se pertinente fazer um breve panorama das avaliações aplicadas no país, sendo que algumas dessas são de aplicação mundial.

2.1. Avaliações de desempenho

O INEP, uma autarquia federal vinculada ao MEC, é o órgão responsável pela pesquisa e avaliação do Sistema Educacional no Brasil.

Criado através do Decreto de Lei nº 378, de janeiro de 1937, e após inúmeras mudanças de caráter estrutural e funcional, o INEP tem atualmente a importante missão de subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade, além de produzir informações

com credibilidade e transparência. Para isso, o trabalho desenvolvido pelo instituto é norteado por premissas, previstas na Lei nº 10. 269 de agosto de 2001.

O método utilizado para gerar os dados é o levantamento estatístico e avaliativo, que no que concerne à educação básica, é feito através, respectivamente, pelo Censo Escolar⁸⁹ e pelas avaliações oficiais, que para melhor explanação, serão apresentadas nas seções a seguir:

2.1.1. PISA

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes é um projeto de avaliação desenvolvida pela OCDE destinado a avaliar jovens de 15 anos, idade em que os jovens deveriam estar terminando o Ensino Fundamental.

Aplicada a cada três anos, desde a sua criação no ano 2000, a avaliação abrange os domínios de leitura, matemática e ciências, seguindo a logística de alternância, pois a cada ano de aplicação, muda o foco da habilidade avaliada. Assim, todo ano de exame, os alunos recebem questões das três áreas avaliadas, mas há uma área que terá maior foco de interesse, o que significa que o aluno terá de responder mais questões desse ramo do que das outras duas. O exame tem com princípio, produzir nos países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil para fornecer orientações na melhoria da educação.

Além do Brasil, que participa desde a primeira edição, e tem o INEP como responsável pela implantação e acompanhamento, outros 38 países completam o grupo. A proposta do programa é permitir que os governantes dos países participantes, se utilizem da melhor maneira do instrumento de trabalho na definição de políticas educativas a fim de tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade.

O PISA trabalha com esquemas cognitivos de leitura, considerando esse método como pré-requisito para que os aprendizes continuem a estudar de maneira autônoma. Desse modo, o programa avalia a capacidade dos jovens em usar os seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

⁸⁹ O Censo Escolar é o instrumento pelo qual o INEP/MEC faz um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica do país, através da avaliação do rendimento escolar do alunado.

A proficiência em leitura é definida por intermédio da compreensão e reflexão de textos escritos, a fim de alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento potencial individual visando à participação em sociedade.

Ao responder às provas de leitura, os alunos devem ser capazes de executar um grande número de tarefas através de diferentes tipos de texto, que não se restrinjam às estruturas comuns, mas que contemplem gráficos, listas, formulários, entre outros. Nessa perspectiva, a prova contempla atividades de leitura realizadas dentro e fora da escola, aproveitando o conhecimento prévio e de mundo, do aluno.

Sobre o conhecimento prévio, Leffa (1996, p. 37) argumenta que “em qualquer texto normal apenas uma parcela mínima das variáveis estão explícitas”. “É pela interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis implícitas são identificadas e um valor lhes é atribuído”.

Segundos dados divulgados pelo MEC/INEP, 20 mil estudantes brasileiros das redes pública (federal, estadual e municipal) e privada participaram dos testes do PISA em 2009. O melhor desempenho foi observado na rede pública federal e na privada que contribuíram com 37% e 36%, respectivamente, para os 401 pontos obtidos pelo Brasil. As redes estaduais e municipais contribuíram com 27%. É importante frisar que a média geral da OCDE é de 496, o que resultou na 55ª posição, em um ranking de 65 países.

	Unidades	Médias		Unidades	Médias		Unidades	Médias		Unidades	Médias
	Federativas	Gerais		Federativas	Gerais		Federativas	Gerais		Federativas	Gerais
1º	DF	439	8º	MS	404	15º	PE	381	23º	AC	371
2º	SC	428	9º	GO	402	16º	AP	378	24º	AM	371
3º	RS	424	10º	RO	392	17º	CE	376	25º	RN	371
4º	MG	422	11º	MT	389	18º	PA	376	26º	MA	355
5º	PR	417	12º	PB	385	20º	RR	376	27º	AL	354
6º	ES	414	13º	BA	382	21º	PI	374			
7º	SP	408	14º	TO	382	22º	SE	372			

Tabela 1: desempenho das unidades federativas na avaliação no de 2009.

Fonte: Relatório do PISA 2009

2.1.2. INAF

O Indicador de Analfabetismo Funcional foi criado em 2001, com o objetivo principal de fornecer informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita

e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, com o intuito de estimular iniciativas da sociedade e dar suporte à formulação de políticas públicas nas áreas da educação e da cultura. Desse modo, é possível averiguar a situação da população quanto aos principais resultados da educação escolar.

Entre o ano de sua criação e o ano de 2005, os resultados apurados eram divulgados anualmente alternando as habilidades, mas a partir de 2006, os resultados passaram a ser divulgados bienalmente e contemplando as duas habilidades: letramento e numeramento. No que se refere a letramento, Magda Soares (2003) o define como um estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita.

O poder de abrangência da avaliação utilizada pelo indicador é maior do que o das demais avaliações, à medida que avalia uma faixa etária maior, de 15 a 64 anos, das zonas rural e urbana, e que estejam ou não frequentando a escola. O processo de coleta dos dados é a domicílio, e todo o processo é feito por especialistas do IBOPE⁹⁰, que colaboram gratuitamente com o Instituto Paulo Montenegro, órgão responsável pelo indicador.

O método de avaliação adotado pelo indicador é orientado pela premissa de que o número de séries cursadas define o grau de analfabetismo, considerando analfabeto quem não concluiu as primeiras quatro séries do ensino fundamental.

Seguindo essa metodologia, o Censo de 2000 apurou uma taxa de 27% de analfabetos funcionais no Brasil, e para isso, toma como conceito de analfabeto funcional todas as pessoas que não conseguem ler e compreender textos médios, resolver problemas em sequências simples, ou seja, que apresentam dificuldades em ações que requerem maior envolvimento.

Diferentemente de outros indicadores, a exemplo do SAEB, Prova Brasil, esse indicador não se limita a retratar a população que frequenta a escola, e dessa forma, caracteriza a população que integra a força de trabalho do país, avaliando as habilidades resultantes da educação continuada, que abrangem não só o ensino formal, mas também o informal, além das diversas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Os dados mais recentes referentes a esta avaliação datam de 2009 e apresentam os seguintes números:

⁹⁰ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

	Nenhuma escolaridade	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Ensino médio	Ensino Superior
Analfabeto	66%	9%	0	0	0
Analfabeto funcional	95%	52%	24%	5%	1%

Tabela 2 : Níveis de analfabetismo, segundo a escolaridade. Dados do Brasil – 2009

Fonte: Relatório do INAF 2009

A observação desses dados leva às seguintes conclusões: Entre os brasileiros que nunca foram à escola ou não chegaram a completar a primeira série, 66% são analfabetos absolutos e 95% analfabetos funcionais. 9% dos indivíduos que cursaram as quatro primeiras séries do ensino fundamental ainda são analfabetos absolutos, não conseguindo nem mesmo decodificar palavras e frases, ainda que em textos simples.

2.1.3. Prova Brasil e SAEB

São os dois exames complementares que compõem o sistema de avaliação da educação básica, que tem como objetivo avaliar o ensino oferecido na educação básica do Brasil.

O SAEB foi criado em 1990, com avaliação bienal, e é realizado pelo INEP/MEC, abrangendo alunos das redes públicas e privadas do país localizadas nas zonas urbana e rural, matriculados nas séries finais, 4ª série, 8ª série e 3º ano do Ensino Médio. São aplicadas provas de português e matemática, e a avaliação é feita por amostragem e os resultados são apresentados por estado e federação.

Já a Prova Brasil, criada em 2005, e também com avaliação bienal, é aplicada apenas nas 4ª e 8ª séries das escolas de ensino fundamental público da zona urbana, com turmas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados. As provas contemplam as habilidades envolvidas nas áreas de conhecimento de português e matemática, e o resultado é divulgado por país, estado, município e escola. Na avaliação de 2009, foram obtidas as seguintes médias, que seguindo uma escala de 1 a 10, colocam o Brasil, o estado de Sergipe e a cidade de Itabaiana em escala 5:

Brasil	Estado Sergipe	Município Itabaiana
2009	2009	2009
236, 96	228, 23	239, 34

Tabela 3: Médias de proficiência referentes à Prova Brasil de 2009

Fonte: INEP/MEC

2.1.4. Provinha Brasil

Assim com a maioria desse tipo de avaliação, a Provinha Brasil também é de responsabilidade do Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

A Provinha Brasil é uma avaliação que identifica possíveis problemas no processo de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, através da aplicação semestral de avaliações que investigam as habilidades de leitura e matemática.

Esse método de aplicação, duas vezes ao ano, tem como objetivo principal possibilitar aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

2.1.5. IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do País foi criado pelo INEP em 2007, com o propósito de medir a qualidade de cada escola de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações do INEP e em taxas de rendimento.

Essa metodologia adotada aponta para a premissa de que para que uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula.

Em que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à escola, não desperdicem tempo com repetência, não abandonem e no final de tudo, aprendam.

Partindo das metas que são estabelecidas através do estágio de desenvolvimento educacional de cada unidade de ensino, que visam à diminuição de desigualdade entre elas, além de atingir a meta atribuída pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, com um IDEB de 6, 0 para as séries iniciais e 5, 5 para as finais, médias que correspondem ao sistema educacional de países desenvolvidos. Na sua última edição, foram apuradas as seguintes médias:

Brasil	Estado Sergipe	Município Itabaiana
2009	2009	2009
3, 7	2, 8	3, 0

Tabela 4: Médias obtidas no IDEB de 2009

Fonte: INEP/MEC

2.1.6. Prova ABC

A Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização é um exame que verifica a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série). Essa prova é submetida às turmas de 4º ano (3ª série), partindo do pressuposto que, nesta fase, devem estar consolidadas as aprendizagens do ano anterior.

O teste foi aplicado no primeiro semestre de 2011 a cerca de seis mil alunos de todo o país em escolas urbanas estaduais, municipais e privadas das capitais. Entre os requisitos da escolha da escola estava o nível de proficiência médio da escola na última Prova Brasil. No total, 250 escolas participaram da avaliação. Cada criança respondeu a 20 questões, de múltipla escolha, de leitura ou de matemática e escreveram uma breve redação.

Em leitura, considera-se como tendo aprendido o que era esperado para esta série (3º ano ou 2ª série) o mínimo de 175 pontos e, em escrita, 75 pontos. O aluno que atinge a pontuação pedida em leitura consegue: identificar o assunto global de uma narrativa, localizar informações explícitas, identificar características de personagens e estabelecer relações de causa/consequência entre as informações contidas no enredo. E

aqueles que atingem os 75 pontos da prova escrita apresentam bom desempenho para três competências: adequação ao tema e ao gênero, coesão e coerência e registro (grafia das palavras, adequação às normas gramaticais, segmentação de palavras e pontuação).

Quanto ao desempenho, a pontuação foi de 185,8 em leitura; o que equivale a 56, 1% dos alunos atingindo a meta proposta. Todavia, encontra-se variação de resultados entre regiões e redes de ensino. Das regiões que ficaram abaixo da média, temos: o Norte e o Nordeste com 172,8 e 167,4 pontos, respectivamente. As outras, conseqüentemente, estão acima do mínimo. Enquanto as redes de ensino, os alunos de escola pública obtiveram 175,8 pontos e os de ensino privado atingiram 216,7 pontos. Já no resultado da prova escrita, a média nacional foi de 68,1 pontos, ou seja, abaixo do objetivo. Assim como em leitura, o exame gráfico apresentou variação de resultados em redes de ensino e regiões. A média das escolas públicas foi de 62,3 pontos e a das particulares, de 86,2 pontos. Entre as regiões, o pior resultado foi do Nordeste com 50,2 e o melhor, do Sudeste com 77,2 pontos.

2.2. O desvio da real função da avaliação

Diante de todo esse panorama, a avaliação passa a ter sua finalidade desviada, e nessa perspectiva Oliveira (2000) argumenta que a avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e se desdobra na naturalização da desigualdade. Sendo assim, a avaliação passa a ser um mecanismo de controle, muitas vezes não se destinando a averiguar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se apenas garantir que ele ocorra e garanta bons resultados e boas colocações em rankings estipulados pelas avaliações.

Dessa forma, é instaurada uma competição acirrada, pois os resultados nessas avaliações não se restringem a colocação em rankings que resultam em resultados comparativos, mas também determinam investimentos financeiros a serem aplicados nas escolas, a exemplo dos dados do Censo Escolar e a Prova Brasil, que culminam na elaboração do IDEB, e as médias resultantes desse índice indicam quanto uma unidade de ensino receberá em investimentos.

Esse cenário faz da educação atual uma extensão dos modelos capitalistas, em que a competição é promovida entre as unidades de ensino, entre os docentes, que buscam, cada vez mais, melhores desempenhos nas avaliações nacionais. Os resultados

dessas avaliações colocam as escolas participantes no “mercado” como as melhores e as piores opções de ensino, o que muitas vezes desvia o foco real das avaliações, que é o de diagnosticar os resultados do processo de aprendizagem, e principalmente, promover meios de encontrar os problemas e de planejar ações de melhorias. Essa realidade é tão contundente, que é muito comum entrar nas unidades de ensino, faixas indicativas nas posições obtidas nessas avaliações, no caso de resultado positivo, servem de chamariz para atrair os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mostram os resultados das avaliações aqui elencadas, no Brasil são aplicadas periodicamente um número muito grande delas, e que, principalmente quando comparado com resultados de outros países, o nosso desempenho tem sido muito pouco satisfatório. O progresso na melhoria dos números, posições, tem se dado de maneira muito discreta, sem grandes melhorias. Essa realidade nos faz ser um dos piores sistemas educacionais do mundo, motivos entre outras coisas: por termos apenas 11% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio sabem o conteúdo esperado de Matemática, e 28,9%, o de Língua Portuguesa (Todos pela Educação/SAEB/09). Pela pontuação, dentre os 65 países que participaram do PISA 2009, entre os piores países do mundo, quando se trata de educação básica: 57º em Matemática, 53º em Leitura e 53º em Ciências. (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - 2009). Por 49,8% dos jovens brasileiros de 19 anos não conseguiram concluir o Ensino Médio (Todos Pela Educação/PNAD/IBGE 09). Dos que conseguem concluir, cerca de 10% apresentam um desempenho considerado adequado ao término da sua série. Por 36,6% dos jovens de 16 anos não terminaram o ensino fundamental (até o 9º ano) (PNAD-2009). Por apenas 14,4% dos nossos jovens de 18 a 24 anos frequentam o ensino superior (PNAD-2009). Por 74% da população brasileira não conseguem entender um texto simples (INAF, Indicador de Analfabetismo Funcional - Instituto Paulo Montenegro).

Ainda mais preocupante que isso, é saber que apesar dos números negativos, eles não têm sido usados com incentivo para planejamento de ações de melhorias, pois

como já colocado nesse trabalho, essas avaliações não devem ser encaradas apenas como meio para se atingir resultados, mas principalmente, para ajudar no diagnóstico de possíveis falhas e, conseqüentemente, planejamento e implementação de soluções.

O inexpressivo investimento de 0,4% destinados a pesquisa e desenvolvimento, do total da verba voltada para a educação no país, confirmam uma falha na programação do dinheiro a ser aplicado, haja vista a notória urgência em melhoria das práticas educacionais a serem empregadas. Essa verba já é suficientemente pequena para que ainda seja gasta com avaliações de desempenho, se essas não forem aproveitadas em sua totalidade, deixando de apontar apenas números e de promover uma competição desenfreada em busca de boas posições em rankings.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S.R.J. **Habilidades em leitura na Prova Brasil: o que dizem os dados oficiais e a realidade itabaianense.**(2011) TCC – UFS/Itabaiana.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas.** (2009) Dissertação de pós-graduação – UERJ/Rio de Janeiro.

Censo Escolar, disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/situacao-do-aluno>>. Acessado em: 12 de setembro de 2011 às 14: 25.

Censo 2010: incidência da pobreza, reprovação, abandono escolar e distorção idade-série no Brasil, disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao/artigos/censo2010>>. Acessado em: 03 de outubro de 2011, às 20: 35.

Indicadores Educacionais, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acessado em: 30 de setembro de 2011, às 19: 23.

IDEB revela retrato do ensino no Brasil, ao mesmo tempo que o esconde, disponível em: <<http://mepr.org.br/noticias/educacao/378-ideb-revela-retrato-do-ensino-no-brasil-ao-mesmo-tempo-que-o-esconde.html>>. Acessado em: 01/07/2012, às 15:30.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

O Brasil precisa investir no PIB. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1028:brasil-precisa-investir-10-do-pib-para-se-equiparar-a-paises-com-bom-nivel-educacional-diz-pesquisador&catid=56:entrevistas&Itemid=2. Acessado em : 03/07/2012, às 18:11.

OLIVEIRA, R.P. **Reformas educativas no Brasil na década de 90**. In: CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 4, p. 77-94.

Por dentro da grana da Educação. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/dinheiro-educacao-509097.shtml>. Acessado em: 03/07/2012, às 18:16

Prova ABC, disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>>. Acessado em 03/05/2012 às 17:26.

Prova Brasil 2009, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb>>. Acessado em: 05 de outubro de 2011, às 8: 05.

SOARES, M.B. O que é Letramento e Alfabetização. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA e OLIVEIRA. Sandra Zákia Lian de e Romualdo Portela de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc. vol.24 no.84 Campinas Sept. 2003.

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ESTADOS DA BAHIA E SERGIPE: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO SOBRE O FEDERALISMO BRASILEIRO E O DESEMPENHO EDUCACIONAL

Sérgio Henrique da Conceição
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
shconceicao@uneb.br

João Alves Carvalho Filho
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
jc_carvalho7@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A dinâmica da disponibilidade de recursos para o financiamento da educação tem ocupado espaço relevante no Brasil, seja no debate quanto à fixação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), ou mesmo no campo da pesquisa acadêmica da administração educacional (CRUZ, 2009).

Nesse contexto, o presente estudo investiga o processo de financiamento da educação básica na Bahia e em Sergipe, respectivamente o maior e o menor estado do Nordeste brasileiro, tanto em termos de riqueza econômica produzida (PIB) quanto em extensão territorial, envolvendo aspectos normativos e empíricos relativos à política de constituição dos fundos educacionais (Funde/Fundeb), a origem desses recursos, considerando o volume das receitas próprias vinculadas, as transferências federais previstas pelos dispositivos constitucionais e os aportes financeiros de natureza voluntária (transferências voluntárias e programas de assistência técnica e financeira do FNDE). Ademais, buscou-se averiguar o exercício da função supletiva da União no contexto do financiamento da educação básica, visando a contribuir para o alcance das metas institucionais fixadas pelo Plano Educacional quanto à universalização da oferta e erradicação do analfabetismo nesses dois estados.

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral a identificação do grau de responsabilidade financeira dos entes federativos (estados e municípios) para a manutenção da educação básica. Como objetivos específicos, determinou-se a investigação concernente às fontes dos recursos direcionados à educação básica no espaço territorial da Bahia e de Sergipe e a evidenciação do conjunto de fontes complementares disponibilizadas a partir da função supletiva da União através de

transferências voluntárias e programas de assistência técnica e financeira oriundas do FNDE.

Como delimitação do estudo, estabeleceu-se o período de 2001 a 2010, isto é, a primeira década do século XXI, e o grau de abrangência de dois fundos constituídos para o financiamento da educação fundamental (Fundef - até 2006) e básica (Fundeb a partir de 2007) para solução do seguinte problema de pesquisa: **Qual o grau de responsabilidade financeira (em termos nominais e relativos) dos entes federativos no financiamento da educação básica nos estados da Bahia e Sergipe?**

A investigação buscou contribuir, a partir de uma proposta metodológica da pesquisa legal, bibliográfica e exploratória (RAUPP; BEUREN, 2004), na construção de subsídios à discussão do papel supletivo da União no processo de financiamento da educação, bem como no aperfeiçoamento do arranjo federalista brasileiro na condição de mecanismo à superação dos desequilíbrios regionais.

2. Financiamento da Educação Básica no Brasil

2.1. Fontes de Financiamento da Educação Básica

O processo de financiamento da educação no Brasil em seu contexto atual encontra-se fundamentado nos seguintes marcos normativos: Constituição Federal (CF) de 1988, Emenda Constitucional nº. 53/2006 - Fundeb, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº. 9.424/96), Constituições Estaduais (CE) e Leis Orgânicas dos Municípios (LOM).

O contexto relativo ao financiamento da educação no Brasil, presente no cerne de suas cartas magnas (Constituição Federal – CF), especialmente no período “pós-República”, tem na Constituição Federal de 1934 seu marco inicial de determinação e vinculação dos recursos destinados ao financiamento educacional. A prática de vinculação das receitas tributárias para este fim somente foi retirada do contexto constitucional em períodos ditatoriais (Constituição de 1937 – Estado Novo e Constituição de 1967 – Ditadura Militar).

A distensão política iniciada na década de 1980 no Brasil, objetivando o encerramento do “ciclo ditatorial” iniciado com o Golpe Militar de 1964, resultou na publicação da Emenda Constitucional nº. 24 de 1983, conhecida como “Emenda Calmon”, responsável pela reinserção da vinculação constitucional de recursos destinados à educação através do seu artigo 176, passando a determinar a responsabilidade da União da ordem de 13% e dos Estados e Municípios em 25%, superando o “hiato constitucional” de 1967.

No contexto de redemocratização do Brasil, a aprovação da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, dentre outros aspectos, fixou o conceito de despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), ou seja, determinou os gastos elegíveis da educação (artigos 70 e 71).

Concomitante à própria LDB, foi aprovada a Lei nº. 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), definindo a constituição de um fundo contábil de recursos que englobaria as três instâncias federativas (União, Estados e Municípios), determinando as receitas vinculadas à educação, destinadas exclusivamente ao financiamento da educação fundamental.

O Fundef foi executado pelo período de dez anos (1997-2006), tendo sido extinto por força da Lei nº. 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja previsão de funcionamento vigora até o ano de 2020.

2.2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)

A criação do Fundef esteve intrinsecamente relacionada à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, notadamente o artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual indicava a obrigatoriedade da União e dos entes federativos em direcionar 50% dos recursos vinculados à educação (artigo 212) ao longo de dez anos, a fim de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental; ou seja, a União deveria destinar 9% (dos 18% vinculados), e Estados e Municípios 12,5% (dos 25% vinculados).

Ao longo desse período de dez anos, embora Estados e Municípios tenham cumprido, razoavelmente, tal diretriz, uma vez que esses entes respondem preponderantemente pela oferta desse nível educacional, a União não cumpriu tal dispositivo, o que significou, somente para o ano de 1995, um não investimento federal no ensino fundamental na ordem de R\$ 2 bilhões (PINTO, 2000, p. 100).

Na prática, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996 que instituiu o Fundef alterou o percentual relativo ao investimento no ensino fundamental para 60%, mas limitou o montante de recursos destinados ao fundo, o que significou uma desoneração da União em relação a Estados e Municípios, especialmente no que dizia respeito à educação infantil e ao ensino médio.

O Fundef envolveu a vinculação de recursos dos três entes federativos (União, Estados e Municípios), relacionando-se ao financiamento da educação fundamental, excluindo, portanto, a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), subvinculando o percentual mínimo de 15% destinados à

manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A composição do Fundef consistiu na subvinculação de 60%, no mínimo, dos recursos destinados ao financiamento da educação fundamental, de acordo com a Constituição Federal (CF-1988), Constituições Estaduais (CE) e Lei Orgânica dos Municípios (LOM), relativo ao percentual mínimo de 18% das receitas com impostos da União (Imposto de Renda - IR, Imposto de Importação – II, Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, Imposto sobre Operações Financeiras – IOF, Imposto Territorial Rural – ITR) e sobre a Contribuição do Salário Educação; 25% das receitas com impostos dos Estados (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS e Fundo de Participação dos Estados sobre os Impostos Federais – FPE) e 25% das receitas com impostos dos Municípios (Participação dos Municípios sobre os Impostos Estaduais (ICMS e IPVA) e Fundo de Participação dos Municípios sobre os Impostos Federais – FPM).

Os recursos recebidos a título de transferência do Fundef por Estados e Municípios deveriam ser aplicados nos itens relativos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) a proporção máxima de 40% e pelo menos 60% no pagamento de remuneração dos profissionais em atividade efetiva na educação básica, conforme evidenciado no artigo 2º da Lei do Fundef (Lei nº. 9.424/1996).

Os recursos repassados a Estados e Municípios seriam complementados pela União (função supletiva) sempre que o valor médio *per capita* não alcançasse o valor mínimo nacional definido anualmente. Essa importância era estabelecida a partir de estudos realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos em Educação Anísio Teixeira) e que representaria, *a priori*, o montante de investimento necessário por aluno para a manutenção e melhoria da educação fundamental (artigo 6º da Lei do Fundef).

A execução do Fundef, entretanto, revelou distorções operacionais e financeiras, uma vez que acabou por tornar o patamar de investimentos mínimos em educação em máximos, fossem eles em recursos destinados ao magistério ou para a MDE, excluindo, é bom lembrar, a educação infantil, a EJA e o ensino médio.

O desempenho do Fundef, aquém do apregoado, acabou por motivar, já desde seu início, o surgimento de propostas para seu aperfeiçoamento; porém, mesmo com tantos vícios precocemente percebidos, o plano vigorou por dez anos, período para o qual havia sido originalmente planejado (ROSSINHOLI, 2010).

2.3 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O Fundeb, semelhante o fundo anteriormente utilizado (Fundef), envolve a

vinculação de recursos dos três entes federativos (União, Estados e Municípios), mas amplia sua abrangência para incluir a educação básica (infantil, fundamental, EJA e ensino médio), além de ter sua vinculação de recursos expandida ao patamar de 20% destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A composição do Fundeb consiste na subvinculação de 80% dos recursos destinados ao financiamento da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio, englobando ensino de jovens e adultos, especial e profissional) de acordo com a Constituição Federal (CF-1988), Constituições Estaduais (CE) e Lei Orgânica dos Municípios (LOM), relativo ao percentual mínimo de 18% das receitas com impostos da União (Imposto de Renda - IR, Imposto de Importação - II, Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, Imposto sobre Operações Financeiras - IOF, Imposto Territorial Rural - ITR) e sobre a Contribuição do Salário Educação, 25% das receitas com impostos dos Estados (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, Imposto de Propriedade sobre Veículos Automotores - IPVA, Imposto de Transmissão de Direitos *causa mortis* - ITD e Fundo de Participação dos Estados sobre os Impostos Federais - FPE) e 25% das receitas com impostos dos Municípios (Participação dos Municípios sobre os Impostos Estaduais - ICMS e IPVA - e Fundo de Participação dos Municípios sobre os Impostos Federais - FPM).

Os recursos recebidos a título de transferência do Fundeb por Estados e Municípios deverão ser aplicados nos itens relativos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) a proporção máxima de 40% e de 60% no pagamento de remuneração dos profissionais em atividade efetiva na educação básica, conforme evidenciado no artigo 22 da Lei do Fundeb (Lei nº. 11.494/2007).

Os recursos repassados a Estados e Municípios são complementados pela União (função supletiva) sempre que o valor médio *per capita* não alcançar o valor mínimo nacional definido anualmente. Essa quantia é estabelecida a partir de estudos realizados pelo INEP, representando, *a priori*, o montante de investimento necessário por aluno para a manutenção e melhoria da educação básica (artigo 4º da Lei do Fundeb).

3. Contexto educacional no estado de Sergipe

O estado de Sergipe é formado por 75 municípios e possui uma extensão territorial de 21.910 km². Sua população é de 2 milhões de habitantes, tendo apresentado em 2009 uma taxa de analfabetismo de 4,1% para crianças de até 14 anos, superior à média nacional, mas inferior à média regional (Brasil, 2,5% e Nordeste, 4,7%), e de 16,3% para crianças de 15 anos ou mais, taxa superior à média nacional, contudo, inferior à regional (Brasil, 9,7% e Nordeste, 18,7%) (PNAD/IBGE, 2009).

O PIB sergipano, em 2007, foi de R\$ 16,9 bilhões, impulsionado principalmente pela indústria, pecuária e pesca, sendo que o setor de serviços é o maior responsável pela ocupação da mão de obra (IBGE 2010). Outros setores que movimentam a economia sergipana são o extrativismo, agricultura, pecuária e mineração. Na agricultura, destacam-se a cultura de laranja, cana de açúcar, coco, mandioca, fumo, algodão, maracujá e milho (PARENTE; CONCEIÇÃO, 2011).

No que diz respeito ao processo de acesso à educação básica, o estado de Sergipe alcançou 92,3% das crianças de 4 a 17 anos matriculadas em instituições escolares, sendo compatível com a média nacional e regional (Brasil, 91,9% e Nordeste, 92,3%) (PNAD/IBGE, 2009).

Em relação ao percentual dos jovens que concluem o ensino fundamental, Sergipe apresentou um desempenho de 53,3%, inferior à média nacional, mas superior à média regional (Brasil, 63,4% e Nordeste, 49,1%) (PNAD/IBGE, 2009).

No que concerne aos jovens que concluem o ensino médio, Sergipe apresentou um desempenho de 32,4%, inferior à média nacional e regional (Brasil, 50,2% e Nordeste, 37,1%) (PNAD/IBGE, 2009).

O desempenho do estado de Sergipe em relação ao IDEB (Índice do Desempenho da Educação Básica), que avalia o desempenho dos estudantes da educação básica através de exames padronizados, tem apresentado alguma evolução nas suas edições no período de 2005-2009, a exceção do ensino médio, que apresentou desempenho inferior em 2007 e 2009 em relação a 2005 (Tabela 1).

Tabela 1: Desempenho IDEB de Sergipe (2005-2009)

U.F	4 séries iniciais E.F			4 séries finais E.F.			Ensino Médio		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0	3,4	3,5	3,6
Nordeste	2,9	3,5	3,8	2,9	3,1	3,4	3,0	3,1	3,3
Sergipe	3,0	3,4	3,8	3,0	3,1	3,2	3,3	2,9	3,2
Posição ranking	19°	21°	23°	19°	22°	24°	12°	21°	20°

Fonte: SEC, MEC/INEP (2009).

Em termos federativos, o desempenho IDEB de Sergipe (semelhantemente

aos demais estados nordestinos) tem sido adverso, colocando o estado em apresentações geralmente superiores a 20ª posição do *ranking* nacional (Tabela 1).

Quanto às séries iniciais do ensino fundamental, o estado de Sergipe apresentou em 2009 uma taxa de reprovação de 17,6%, desempenho muito aquém à média nacional e regional (Brasil, 8,3% e Nordeste, 11,1%). Para as séries finais do ensino fundamental, o estado expôs uma taxa de reprovação de 24,5%, desempenho bastante inferior à média nacional e regional (Brasil, 12,6% e Nordeste, 15%). Da mesma forma, para o ensino médio, apresentou uma taxa de 14,1%, igualmente inferior à média nacional e regional (Brasil, 12,5% e Nordeste, 9,5%) (PNAD/IBGE, 2009).

O montante de recursos destinados à educação básica em Sergipe, considerando Estados e Municípios, está prioritariamente vinculado à capacidade de arrecadação dos entes federativos locais, sendo os recursos de origem local responsáveis por 85,8% daqueles destinados ao financiamento da educação básica e à participação da União, respondendo por 14,2% dos demais recursos, através de transferências voluntárias, complemento do Fundeb e transferência das cotas do salário educação, respondendo por 18% desses valores (Tabela 2).

Tabela 2: Receitas direcionadas à Educação em Sergipe (2001-2010) – Em milhões (R\$)

ANO	RECEITAS PRÓPRIAS			TRANSF. DA UNIÃO				TOTAL RECURSOS	% SERGIPE	% UNIÃO
	Fundef / Fundeb	Receitas Financeiras	TOTAL	Complemento Fundeb	Transf. Voluntárias	Cota SE	TOTAL			
2001	112		112	0		9	9	121	92,2%	7,8%
2002	126		126	0		11	11	137	91,7%	8,3%
2003	126		126	0		13	13	138	90,9%	9,1%
2004	135		135	0		11	11	147	92,2%	7,8%
2005	159		159	0		16	16	175	90,6%	9,4%
2006	167		167	0		21	21	188	88,8%	11,2%
2007	219		219	0	15	21	36	255	85,8%	14,2%
2008	313		313	0	43	27	70	383	81,6%	18,4%
2009	259		259	0	19	31	50	309	83,8%	16,2%
2010	400		400	0	58	38	96	496	80,7%	19,3%
TOTAL	2.015	0	2.015	0	135	200	334	2.350	85,8%	14,2%

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2010.

Ressalta-se a inexistência ao longo da série histórica (2001-2010) de complemento da União para o Fundef/Fundeb nessa conjuntura. Ao tomar Sergipe como signo do contexto de desobrigação da União em relação à educação básica, percebe-se o quanto foi irrisório o valor fixado anualmente em relação ao gasto-aluno

que, ao invés de constituir-se como uma possibilidade de complemento dos recursos destinados à educação aos demais entes federativos (estados e municípios), tem se efetivado como um “gargalo”, ou apenas como mais um instrumento de rigidez orçamentária da União.

Vale enfatizar, por oportuno, que os dados relativos às transferências voluntárias da União para a série histórica não foram obtidos em tempo hábil junto à Coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O cenário de baixa participação financeira da União na educação básica no Estado de Sergipe ratifica um panorama nacional de desresponsabilização da União para com esse nível de ensino e sua limitação enquanto instância eminentemente normatizadora, o que coloca em suspenso a efetiva condição do regime de cooperação técnica e financeira entre os entes federativos, preconizada pela CF e pela LDB (MONLEVADE, 2007; PINTO, 2000).

4. Contexto educacional no estado da Bahia

O estado da Bahia, situado na Região Nordeste do Brasil, juntamente com outros oito estados, possui uma extensão territorial de 561.026 Km², apresentando pouco mais de 415 municípios em sua constituição geográfica (VERHINE, 2003).

O montante de recursos destinados à educação básica na Bahia, considerando Estados e Municípios, vincula-se prioritariamente à capacidade de arrecadação dos entes federativos locais, sendo os recursos de origem local representando 58,1% e a participação da União, através de transferências voluntárias, complemento do Fundeb e transferência das cotas do salário educação respondendo por 41,9% dos valores disponibilizados (Tabela 3).

Tabela 3: Receitas direcionadas à Educação na Bahia (2001-2010) – Em milhões (R\$)

ANO	RECEITAS PRÓPRIAS			TRANSF. DA UNIÃO				TOTAL RECURSOS	% BAHIA	% UNIÃO
	Fundef/ Fundeb	Receitas Financeiras	TOTAL	Complemento Fundeb	Transf. Voluntárias	Cota SE	TOTAL			
2001	478		478	194		55	249	727	65,7%	34,3%
2002	534		534	174		74	248	782	68,3%	31,7%
2003	528		528	101		77	178	706	74,8%	25,2%
2004	433		433	34		70	104	537	80,6%	19,4%
2005	416		416	0		111	111	527	78,9%	21,1%
2006	445		445	0		139	139	584	76,2%	23,8%
2007	729		729	395		136	531	1.260	57,9%	42,1%
2008	1.081		1.081	728		170	898	1.979	54,6%	45,4%
2009	1.280		1.280	1.109		196	1.305	2.585	49,5%	50,5%
2010	1.471	23	1.494	1.360		237	1.597	3.091	48,3%	51,7%
TOTAL	7.395	23	7.418	4.095	0	1.265	5.360	12.778	58,1%	41,9%

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2010.

Trata-se de uma situação de baixa participação financeira da União na educação básica no Estado da Bahia, o que, a exemplo de Sergipe, também confirma um cenário nacional de desresponsabilização da União para com esse nível de ensino e sua circunscrição enquanto instância prioritariamente normatizadora. Assim, a efetiva condição do regime de cooperação técnica e financeira entre os entes federativos, conforme determinação da CF e da LDB, fica em suspenso diante dessa realidade (MONLEVADE, 2007; PINTO, 2000).

Pode-se perceber o efeito positivo do Fundeb a partir de 2007, pois este, ao vincular maiores percentuais e contemplar a educação básica em relação à limitação ao ensino fundamental do Fundef, proporcionou uma significativa ampliação de recursos próprios, bem como a possibilidade de recebimento de recursos complementares da União, fenômeno que não ocorria no Fundef.

Salienta-se que os dados relativos às transferências voluntárias da União para a série histórica não foram obtidos em tempo hábil junto a Coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Tabela 4: Desempenho IDEB da Bahia (2005-2009)

U.F	4 séries iniciais E.F			4 séries finais E.F.			Ensino Médio		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0	3,4	3,5	3,6

Nordeste	2,9	3,5	3,8	2,9	3,1	3,4	3,0	3,1	3,3
Bahia	2,7	3,4	3,8	2,8	3,0	3,1	2,9	3,0	3,3
Posição ranking	25°	25°	24°	23°	24°	26°	23°	19°	17°

Fonte: SEC, MEC/INEP, 2009.

No que diz respeito ao desempenho em educação básica, o IDEB, utilizado como indicador de referência neste estudo, aponta que o estado da Bahia apresentou desempenho sofrível em relação às demais unidades da federação, ocupando as últimas posições no *ranking* e obtendo, mesmo em relação aos demais estados do Nordeste, desempenho insatisfatório (Tabela 4).

5. Federalismo: algumas notas sobre a prática brasileira

Apesar de uma razoável estruturação legal quanto às fontes de financiamento e a determinação de percentuais mínimos dedicados à manutenção e desenvolvimento do ensino, o desenho tributário e os diferentes níveis de capacidade tributária, os entes federativos parecem não equacionar adequadamente o volume de recursos canalizados para a educação às demandas por oferta de ensino e qualidade na educação pública.

Os dados sinalizam que os resultados no desempenho da educação básica estão, de alguma forma, ancorados na capacidade de arrecadação tributária dos entes federados, ou seja, as desigualdades econômicas permanecerão manifestando-se até que uma reforma tributária ofereça melhores condições ao exercício da competência tributária dos entes federativos ou um novo pacto federativo construa cenário distinto.

Para compreensão deste fenômeno, é necessário remontar historicamente o processo de construção do modelo tributário do país. Como assinalado por Pinto (2000, p. 53):

[...] a Proclamação da República com sua Constituição liberal, atribuindo mais à família que ao Estado os compromissos da educação, isto em um país que havia sido de quatro séculos de escravidão, reforçou a política oficial de alheamento frente aos assuntos da educação, em especial, por parte do governo central.

A partir da Constituição de 1946, ocorre a progressiva institucionalização de um sistema de transferência de impostos entre os diferentes níveis federativos, especialmente dos níveis centrais para os locais, o que buscou corrigir o processo histórico de centralização de recursos no plano federal, mas que também resultou na criação de novos municípios, de 1.669 em 1945 para 3.924 em 1966 (PINTO, 2000, p. 19).

O golpe 1964 trouxe considerável mudança no arranjo do sistema tributário, basicamente, com a aprovação do Código Tributário Nacional (CTN – Lei nº. 5.172/1966), em vigor até os dias atuais. Essas alterações contemplaram, dentre outras, a reforma do Imposto de Renda, ampliando sua incidência e arrecadação, a criação do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e do Imposto de Circulação de Mercadorias (ICM), de competência estadual, substituindo o imposto sobre o consumo, vigente à época (PINTO, 2000, p. 20).

Outra mudança, desenhada a partir de 1964, foi a introdução progressiva de contribuições sociais (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social – Cofins, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido das Empresas – CSLL, Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeira – CPMF) com o duplo sentido de fugir da repartição federativa (transferência para Estados e Municípios) e das vinculações constitucionais, dentre elas a educação, uma vez que esses tributos não englobam o cálculo desses expedientes constitucionais.

A Constituição de 1988, apesar de avançar sob o aspecto dos direitos sociais e políticos, pouco progrediu no arranjo tributário, mesmo computando o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Municípios (FPM), ou seja, a transferência para Estados e Municípios dos impostos arrecadados pela União, tomando por base o número de habitantes. Assim, permanece não equacionada a questão da centralização dos recursos na União, em detrimento dos Estados e Municípios, contrastando com a responsabilização destes últimos pela oferta e manutenção da educação básica.

Apresenta-se, atualmente, um cenário em que Estados e Municípios contam, prioritariamente, com o produto de suas arrecadações para o financiamento da educação básica, uma vez que os fundos educacionais (Fundef e Fundeb) tomam como parâmetros a questão do número de estudantes e o gasto-aluno, e tem no tributo ICMS sua principal fonte de financiamento.

Neste contexto, não se permite direcionar mais recursos para entes federativos com desempenho insatisfatório ou de menor poder de arrecadação, ratificando assim uma condição de desigualdade nos planos regionais e não alterando a condição da União como centralizadora de recursos.

A condição desfavorável no volume de investimentos no Brasil, considerando os investimentos nas redes públicas e a média nacional, ainda se encontra,

para a educação básica, em um patamar muito aquém do volume canalizados por outras nações mais desenvolvidas do globo e mesmo quando comparado com países latino-americanos.

Segundo dados da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o ano de 2008, o país realizava ainda investimento *per capita* em educação básica inferior a países como Argentina, Chile e México (Figura 1).

A demanda por vinculação do patamar dos investimentos educacionais ao Produto Interno Bruto (PIB), originário do segmento de professores e pesquisadores da temática educacional, busca promover o resgate histórico das políticas educacionais, sempre subalternizadas ou relegadas na ordem das prioridades da nação: “o fato de termos um Plano Nacional de Educação em vigor que não estabelece percentuais de investimentos em relação ao PIB a serem aplicados durante sua vigência enfraquece qualquer projeto educacional e diminui o peso da educação nos gastos nacionais” (CONAE, 2010, p. 180).

Chart B1.3. Expenditure per student by educational institutions at various levels of education for all services relative to primary education (2008)
Primary education = 100

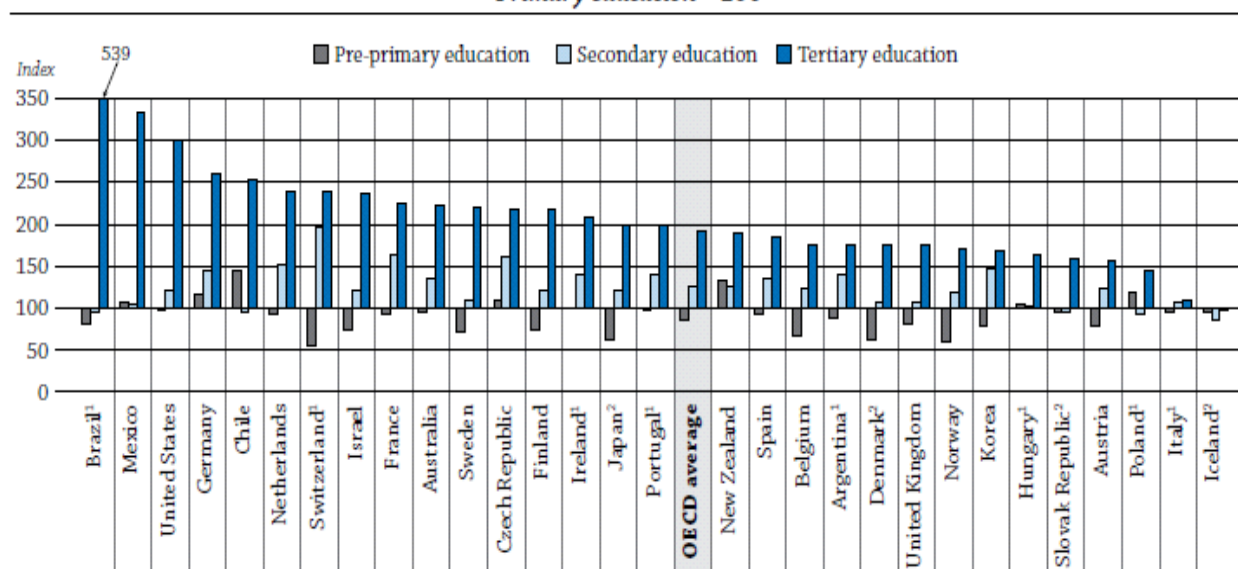


Figura 1: Gastos públicos *per capita* em educação para países OCDE (2008).

Fonte: *Education at a Glance* 2011 (OCDE).

Existe a demanda por vinculação de recursos para investimentos em educação a percentual relativo ao PIB, pretende desvencilhar o país de um atraso histórico de reconhecimento das políticas sociais enquanto fator relevante para o

desenvolvimento e distribuição de riquezas, embora concorra, em menor ênfase, propostas relativas ao padrão mínimo de qualidade e o custo aluno qualidade (CONAE, 2010).

A criação dos fundos contábeis – Fundef e Fundeb (todos fundos estaduais) – não consegue superar o problema das desigualdades regionais, onde estados que possuem maior capacidade de arrecadação poderão disponibilizar maior montante de recursos e, *a priori*, obter melhores resultados de oferta, inclusão e desempenho educacional, o mesmo não ocorrendo com os estados de menor condição de arrecadação tributária.

Para a década de 2001-2010, a União respondeu pela parcela de 21,7% frente aos 78,3% dos Estados e Municípios considerando, inclusive, o repasse das cotas estaduais do Salário Educação (Tabela 5).

Tabela 5: Receitas direcionadas à Educação no Brasil (2001-2010) – Em milhões (R\$)

ANO	RECEITAS PRÓPRIAS UF			TRANSF. DA UNIÃO				TOTAL RECURSOS	% UF	% UNIÃO
	Fundef / Fundeb	Receitas Financeiras	TOTAL	Complemento Fundeb	Transf. Voluntárias	Cota SE	TOTAL			
2001	10.660		10.660	452		2.046	2.498	13.158	81,0%	19,0%
2002	11.748		11.748	422		2.405	2.827	14.575	80,6%	19,4%
2003	12.394		12.394	336		2.656	2.992	15.386	80,6%	19,4%
2004	13.492		13.492	485	1	2.427	2.913	16.405	82,2%	17,8%
2005	15.027		15.027	395	1	3.525	3.921	18.948	79,3%	20,7%
2006	15.984		15.984	314	3	4.156	4.473	20.457	78,1%	21,9%
2007	21.825		21.825	2.012	4	4.254	6.270	28.095	77,7%	22,3%
2008	30.345		30.345	3.174	5	5.266	8.445	38.790	78,2%	21,8%
2009	35.200		35.200	5.070		5.753	10.823	46.023	76,5%	23,5%
2010	39.595		39.595	5.353		6.629	11.982	51.577	76,8%	23,2%
TOTAL	206.270	0	206.270	18.013	14	39.117	57.144	263.414	78,3%	21,7%

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2010.

Os dados relativos às transferências voluntárias da União aos demais entes federativos (estados e municípios) para a série histórica não foram obtidos em tempo hábil junto à Coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O atual arranjo do pacto federativo que envolve a transferência dos tributos

arrecadados pelos entes federativos está normatizado no texto da CF-1988 e regulamentado pelo Código Tributário Nacional (CTN), que o recepcionou. Apesar de o CTN tratar-se de uma lei publicada durante o período da ditadura militar (Lei nº. 5.172/1966), a Assembleia Constituinte de 1988 optou por sua manutenção, compreendendo o “jogo de forças” estabelecido naquele fórum contemplava as demandas por maior descentralização de recursos por Estados e Municípios tencionavam-se com o interesse da União pela centralização da arrecadação.

Segundo Cruz (2009, p. 115), a partilha de recursos tributários é caracterizada por quatro tipos de repasses: 1) participação em parcelas legais dos recursos arrecadados (ITR, ICMS e IPVA); 2) fluxo de participação por parcelas constitucionalmente estabelecidas (FPM, FPE); 3) Fluxos definidos legalmente (repasses do Sistema Único de Saúde – SUS e complementação do Fundeb); e 4) fluxos voluntários (convênios e outras transferências discricionárias).

Compreendendo essa dinâmica, a União utilizou-se ao longo da década de 1990 de estratégias para recomposição de sua capacidade de arrecadação e (re)centralização de recursos. Para tanto, ampliou a participação das contribuições na composição do total da arrecadação. Segundo Cruz (2009, p. 131), para o período de 2001-2005, “65% do total arrecadado pela União não decorre dos impostos ou taxas federais”, o que fortalece o sentido de desobrigação da União em relação a Estados e Municípios no tocante à educação.

Dimensão	União	Estados	Municípios
Impostos Próprios (Arrecadação própria)	IR (53%) IPI (53%) IOF II IE IGF	ICMS (75%) IPVA (50%) ITDB IRRF servidores estaduais	ISSQN IPTU ITBI IRRF servidores municipais
Transferências Federativas (Recebidas)		IOF – Ouro (70%) Adicional IR FPE (IR 21,5% +IPI 21,5%) IPI – Exp 7,5%	IOF – Ouro (30%) ICMS (25%) IPVA (50%) FPM (IR 22,5% +IPI 22,5%) IPI – Exp 7,5%
Transferências demandadas (Projetos Específicos e FNDE)	Fundos Regionais (IR 3% + IPI 3%)		

Quadro 1: Modelo de partilha dos impostos.

Fonte: Monlevade (2007), com adaptações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizado a partir de uma investigação empírica dos dados relativos a composição dos fundos de financiamento da educação da primeira década de 2000, Fundef e Fundeb, para os estados da Bahia e Sergipe, foi possível contemplar o grau de responsabilidade financeira (em termos nominais e relativos) desses entes federativos no financiamento da educação básica do seus sistemas públicos, assim como identificou o grau de responsabilidade financeira da União, no que tange à manutenção da educação básica.

Os dados obtidos junto ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e Secretaria do Tesouro Nacional (STN) ratificam o fenômeno já indicado na literatura quanto ao processo de desresponsabilização da União no financiamento da educação básica.

A revisão de literatura aqui apresentada possibilitou identificar a necessidade de pautar o processo de discussão do financiamento da educação básica transitando sobre os eixos da repactuação federativa, reforma tributária, aprovação de planos nacionais de educação referenciado em percentual de produção nacional de riqueza e pela efetivação do conceito do custo aluno-qualidade como esforços necessários ao alcance de condições apropriadas para o desenvolvimento do ensino em todo o território nacional.

A revisão teórica evidenciou, ainda, que a temática federativa e seus desdobramentos, bem como a necessidade de reforma tributária, caracterizam-se como discussão transversal que alcança aspectos sociais, históricos e econômicos no Brasil, mas que a educação, face sua primazia constitucional sobre os demais direitos sociais, deve ser priorizada.

Nesse cenário, os estados nordestinos, tomados a Bahia e Sergipe como símbolos no presente trabalho, em razão das suas restritas capacidades econômicas e tributárias, em diferentes escalas, sofrem pela omissão da participação da União na (co)responsabilidade pela oferta e financiamento da educação básica. No estado da Bahia, a participação da União representa 41,9% do total dos recursos investidos em educação básica, e em Sergipe essa participação recua a 14,2%.

Esses resultados indicam uma proporcionalidade inversa na participação da União à capacidade econômica dos estados, relativa a formação dos fundos de financiamento da educação, ensejando a necessidade de ações capazes de reverter o cenário de desempenho educacional adverso nesses e em outros entes federativos.

A demanda por ajustes na configuração do sistema federativo do financiamento da educação básica passa necessariamente na readequação metodológica

da fixação do gasto-aluno anual, tornando-o instrumento de complementação de recursos da União aos demais entes federativos e o deslocamento do pacto federativo a uma dimensão capaz de superar as desigualdades regionais que se constituem como empecilhos à promoção da qualidade da educação nos entes federativos com reduzida capacidade econômica, constatado a condição brasileira de déficit em investimento *per capita* em educação básica, conforme assinalado pelos dados da OCDE.

Salienta-se que os dados relativos às transferências voluntárias da União para os demais entes federativos (estados e municípios) e para os estados da Bahia e Sergipe, objetos do presente estudos, para a série histórica selecionada (2001-2010) não foram obtidos em tempo hábil junto à Coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que representou limitação no escopo do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAHIA (Estado). Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. *Transparência Bahia*. Portal Institucional de Acesso: Gestão Financeira e Orçamentária do Estado da Bahia. 2011. Disponível em: <http://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/transparencia_bahia/index_fundef.htm>. Acesso em: 19 mar. 2011.
- BRASIL (Constituição). *Constituição de República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 06 set. 2010.
- _____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 25 maio 2010.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2011.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Anais da Conferência Nacional de Educação - Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília: MEC, 2011. 1-2 v.
- CRUZ, R. E. *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque*. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- MONLEVADE, J. A. *Para entender o Fundeb*. Ceilândia-DF: Idea, 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OCDE. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OCDE, Sept. 2011.

PARENTE, J.M.; CONCEIÇÃO, S.H. Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana (SE). In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 20. *Anais...* Belém: UFAM, 2011. p. 1-13.

PINTO, J. M. R. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília-DF: Plano, 2000.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicada a Ciências Sociais. In: *Como elaborar trabalhos monográficos*. BEUREN, I. M. (Org.). 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ROSSINHOLI, M. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb*. Brasília: Liber Livro, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação*. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFundefEstadual.do?acao=atualizar&pag=result&ano=2005&periodo=-1&cod_uf=29>. Acesso em 07 jan. 2012.

TESOURO NACIONAL. *Transferências Constitucionais*. Estados e Municípios. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/estados_municipios/transferencias_constitucionais.asp>. Acesso em 07 jan. 2012.

VERHINE, R. E. *Financiamento da Educação Básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia – Foco no Fundef*. Relatório de Pesquisa. Salvador: UFBA, ISP, 2003.

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO: IMPACTOS E TENSÕES EM REDES DE ENSINO

Ocimar Munhoz Alavarse
Universidade de São Paulo (Feusp)
ocimar@usp.br

Bárbara Barbosa Born
Universidade de São Paulo (Feusp)
barbara.born@ig.com.br

Raíssa de Oliveira Chappaz
Universidade de São Paulo (Feusp)
raissa.chappaz@usp.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho procura-se evidenciar, por um lado, a incorporação, no campo da avaliação educacional, da temática das avaliações externas e, por outro, as relações e implicações com vistas às políticas educacionais que progressivamente têm adotado tais avaliações, particularmente com respeito aos possíveis impactos no currículo desenvolvido no interior de redes de ensino.

Tais impactos já são detectados, há muito tempo, com maior ênfase em escolas privadas, notadamente as de ensino médio que tradicionalmente alinham seus currículos com as demandas externas expressas nos programas de exames vestibulares. Ocorre, contudo, que se assiste a uma atualização desse quadro como advento e desenvolvimento de avaliações externas envolvendo escolas públicas e, conseqüentemente, as possíveis influências em suas práticas curriculares tendo, nesse contexto, como referência as matrizes de avaliação.

Como uma exemplificação e, ao mesmo tempo, um ensaio de investigação, apresenta-se uma problematização em torno da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), justificada tanto pelas dimensões físicas dessa rede, quanto pelo fato de ser referência para outras redes públicas brasileiras.

Avaliações externas: algumas questões

Avaliação educacional é uma expressão polissêmica e compreende muitas polêmicas, podendo ser conceituada como um julgamento sobre um determinado objeto presente no cotidiano escolar – uma emissão de valores – segundo determinados critérios. Para Perrenoud (1999, p. 9), como demarcação de sua importância e riscos na tradição escolar, a avaliação “inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”.

No interior da escola, é conduzida, predominantemente, por professores sob diversas formas, associada à mensuração do rendimento ou do aproveitamento dos alunos. Nevo (2005) amplia a compreensão da avaliação educacional (*educational evaluation*) abarcando um leque de expressões e práticas realizadas tanto interna quanto externamente à escola.

No Brasil, o debate sobre avaliação educacional pode ser dividido em dois momentos distintos: até a década de 1980, concentra-se na avaliação da aprendizagem, quer pela ênfase nos procedimentos e medidas, quer pelos questionamentos sobre seus resultados, apontados como potencializadores do fracasso escolar. A partir da década de 1990, incorpora o tema das avaliações externas, que aparecem com maior intensidade nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na literatura. Tal modalidade de avaliação, entre outros traços, caracteriza-se pelo uso de testes padronizados e por apresentar como alguns de seus objetivos centrais o apoio para o desenvolvimento de políticas educacionais e a revisão dos currículos (Cf. AFONSO, 1998, NEVO, 2005).

Neste trabalho adota-se a definição de avaliação externa, via de regra materializada na aplicação de provas, de acordo com Madaus (1988, p. 86), para quem “programas de testagem externos são aqueles controlados e / ou impostos por uma autoridade externa, como um departamento de Estado da educação, um legislador ou uma agência privada” (Tradução nossa). Portanto, sublinha-se sua exterioridade às escolas.

Ainda que sejam constatadas, também, situações nas quais aparece como sinônimo de “avaliação em larga escala” ou “avaliação de sistema”, o conceito de avaliação externa é mais adequado para demarcar a ação de um sujeito externo às escolas, ressaltando sua dimensão política. As avaliações externas são apresentadas,

entre outros traços, como instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas na verificação das proficiências em certas áreas do conhecimento, mediante provas padronizadas, visando superar o fracasso e promover melhor equidade educacional, na medida em que possibilitariam diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas.

No Brasil, a avaliação externa assume um papel cada vez mais importante nas políticas públicas de educação, tendo havido, a partir da década de 1990, uma intensificação de iniciativas promovidas e recomendadas por agências internacionais, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Os diversos níveis e modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade (SOUZA, 2001, p. 90).

Nesse arcabouço se insere o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado em 1990⁹¹, que se consolidou como uma das primeiras iniciativas de avaliação externa em escala nacional, articulado a um conjunto de reformas que visavam o redesenho organizacional e institucional dos sistemas de educação, quando uma das questões latentes era a responsabilização da gestão pública e dos atores envolvidos no processo educativo (Cf. BECKER, 2010 e KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Os principais objetivos apresentados para justificar a realização do Saeb foram: “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno”; fornecer indícios sobre “a qualidade do ensino ofertado”; além de, simultaneamente, possibilitar aos gestores públicos e aos educadores uma ferramenta para refletir sobre ações que visassem a melhoria da qualidade do ensino⁹². Ao longo dos anos, o Saeb passou por diversas modificações, que o reconfiguraram a fim de obter maior clareza nos resultados e maior comparabilidade entre os anos.

Na década de 1990 e no primeiro quinquênio dos anos 2000 o Saeb passou por diversas modificações, havendo inserção e retirada de componentes curriculares

⁹¹ É importante ressaltar, contudo, que desde a institucionalização do MEC, na década de 1930 foram desencadeadas tentativas de avaliar a educação pública e, transcorridos cerca de 50 anos, finalmente se estabeleceu um Sistema Nacional de Avaliação. (Cf. FREITAS, 2007).

⁹² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

avaliados, mudança nos anos a serem examinados e a importante incorporação da metodologia de construção e análise dos resultados denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI), visando a possibilidade de comparar longitudinalmente os resultados. Desde 2001, definiu-se que as áreas avaliadas seriam Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco em resolução de problemas.

A partir de 2005, o Saeb foi dividido em suas vertentes: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada de forma amostral em escolas da rede privada, para alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e em todas as escolas do 3º ano do ensino médio; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental matriculados em escolas públicas. A principal inovação ocorrida, no entanto, foi a associação dos dados do Anresc com as taxas de aprovação de alunos, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formulado como indicador para mensurar a qualidade da educação escolar e monitorar escolas e redes de ensino, como explicitado em Haddad (2008) e Fernandes (2007).

Para Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 17), trata-se de uma medida importante, pois,

[...] Embora contemple dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, sendo prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam, é útil permitir o monitoramento de redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar as políticas educacionais. Tradicionalmente, no Brasil, a apreciação de qualidade do ensino restringia-se aos indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar, não contemplando resultados do processo de escolarização.

Também no âmbito da educação básica, desde 2008, passou a ser distribuída a todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, a Provinha Brasil, apresentada como um instrumento subsidiário ao trabalho de professores. Mesmo que tecnicamente só possa ser caracterizada como um instrumento padronizado para avaliação dos níveis de alfabetização de alunos matriculados na 2ª série do ensino fundamental de 8 anos, em algumas redes foi utilizada no quadro de avaliação externa.

Com o intuito de se configurar como uma prova diagnóstica, a Provinha Brasil, que não tem obrigatoriedade de adesão por parte das redes, nem de devolutiva de resultados de eventuais aplicações, abrange o conteúdo de habilidade de leitura, não tendo o objetivo de criar classificação, mas de usar as informações coletadas para “[...]”

intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”⁹³.

Por ultrapassar o escopo deste trabalho, não se desenvolverá acerca das influências que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), especialmente quando de sua formulação em termos no novo Enem, assumindo as feições de um exame vestibular nacional, teria para o ensino médio, num primeiro momento, e até os anos finais do ensino fundamental. Não obstante, demarca-se a densidade desse debate como salientaram Moraes e Alavarase (2011).

Essa tendência avaliativa ganha espaço em formatos de avaliação externa que objetivam promover comparações não apenas entre as redes e as escolas dentro de um país, mas entre os países, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual o Brasil participa, desde 2000. A avaliação tem caráter amostral, com a definição, entre outros, de estratos por cada um dos estados da federação, sendo aplicada para alunos de 15 anos, idade correspondente, na maioria dos países, ao término da escolaridade básica obrigatória. Para os alunos brasileiros foram selecionados os matriculados a partir da 7ª série do ensino fundamental de oito anos.

Para além das críticas e debates suscitados em torno das avaliações externas e dos diferentes modelos desenvolvidos no país, conforme retratam Afonso (1998), Freitas (2007) e Ravela et al. (2008), a consolidação do Saeb estimulou, num primeiro momento, avaliações semelhantes por parte de governos estaduais (BONAMINO; BESSA, 2004 e SOUSA; OLIVEIRA, 2010), com posterior desdobramento em redes municipais, resultando na crescente centralidade das avaliações externas nas políticas em curso, com profundas implicações, ainda que potenciais, para as próprias políticas públicas e, principalmente, para o trabalho pedagógico nas escolas a elas submetidas.

Sousa e Oliveira (2010) destacam, com apoio em pesquisa realizada junto a redes estaduais, que informações presentes nos documentos relativos aos sistemas de avaliação dos estados permitem inferir que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino é uma tendência que se tem consolidado no cenário educacional brasileiro, inicialmente presente nas redes públicas estaduais, embora tais iniciativas estejam se estendendo, ainda que de forma gradativa, para as redes públicas municipais.

⁹³ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

Para Freitas (2007), essa disseminação da avaliação externa configura tanto a dimensão pedagógica da avaliação – princípios, meios e formas de atuação do Estado central em sua ação avaliativa – quanto sua dimensão educativa – aspectos formativos do agir estatal, ou seja, como ele promove as aprendizagens, difunde valores e crenças e induz a determinados comportamentos.

Ainda no que tange à avaliação enquanto ação do Estado sobre a educação, é significativo destacar que a implementação de avaliações externas no Brasil e em diversas partes do mundo se insere em um contexto mais amplo de reformas do Estado diante de crises econômicas ou políticas (AFONSO, 1998). Essas avaliações, enquanto forma de controle externo e mensurador da eficiência escolar, para Afonso (1998), Freitas (2011) e Krawczyk e Vieira (2008), estariam ligadas à emergência de um Estado que adere a alguns valores afeitos às concepções de mercado.

Há autores, contudo, que vêm enaltecendo as práticas avaliativas do Estado enquanto instrumentos de “controle da qualidade da educação”, na medida em elas seriam capazes de fornecer informações fundamentais para uma gestão mais efetiva e uma cobrança mais focada do processo educativo, como é o caso de Castro (2007) e Veloso (2007), que defendem, inclusive, a bonificação de professores atrelada a resultados dos alunos.

Stecher (2002), ancorado em estudos realizados ao longo da década de 1990 nos Estados Unidos, destaca que o fato das avaliações externas estarem ligadas a alguma forma de responsabilização (*accountability*) pode gerar consequências. Entretanto, para o autor, as mesmas precisam ser diferenciadas em negativas, positivas ou nulas. Entre as negativas o autor destaca: a modificação das aulas em função de testes baseados em matrizes muito limitadas, cuja melhoria de resultados indicaria aprendizagens, igualmente, limitadas; e até mesmo a tentativa de fraudes, especialmente quando há bonificações ou sanções financeiras envolvidas. Entre as positivas, considera a hipótese da existência de uma matriz de avaliação ampla o suficiente para que seus impactos possam contribuir no sentido de aprendizagens significativas. As nulas indicariam que as equipes escolares, mesmo quando chamadas a participar ou a utilizar as avaliações externas como um ponto de apoio, não as incorporam ao trabalho pedagógico.

Freitas (2002) pondera que o Estado brasileiro, no que concerne à avaliação, é depositário de um conceito pautado na ideia de “controle”, em detrimento de um

conceito do avaliar para “melhorar”, e que as estratégias de avaliação implementadas têm gerado uma ação estritamente controladora sobre o sistema. O mesmo autor (2011) ressalta ainda que essas avaliações refletem uma educação sujeita aos interesses do mercado e do aparato produtivo, com pressupostos de objetividade e racionalidade – expressão do neotecnicismo na educação – típicos da nova investida liberal/conservadora nas diversas áreas sociais.

Há, também, uma dificuldade muito grande para que os profissionais das escolas envolvidas possam utilizar localmente os resultados de tais avaliações, o que se deve, muitas vezes, aos problemas quanto à interpretação dos relatórios pedagógicos e das escalas de proficiência (ALAVARSE, 2009, OLIVEIRA, 2008).

Outra limitação apontada pela literatura é que algumas avaliações externas restringem seus objetos à leitura e à resolução de problemas de tal modo que seus resultados são transformados em medidas quase que absolutas da qualidade da educação. Nesse sentido, o pensamento de Vianna (1990, p. 99) faz um contraponto à ideia restritiva de avaliação, ao destacar que avaliar não se limita à verificação do rendimento escolar, mas sim à conjugação destas informações com outras igualmente importantes, como o tipo de ensino que os estudantes recebem, as práticas em sala de aulas, fatores ambientais, entre outros.

Contrapondo-se à visão restritiva da qualidade do ensino, Nevo (2005), Oliveira (2008) e Vianna (1989) sustentam que a avaliação de sistemas implica vários procedimentos para o cruzamento dos dados sobre diversas dimensões das escolas e seus alunos. Nestes termos, o desempenho em provas padronizadas é uma dimensão associada ao ensino, e não à medida absoluta de sua qualidade. Para Oliveira (2008, p. 231),

A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à *elaboração de juízos de valor sobre a medida* e a *proposição de ações a partir dela*. De uma medida, proporcionada por uma testagem, para se chegar a um processo avaliativo é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí. (grifo nosso)

Também, Ravela et. al. (2008, p. 5) destacam o fato de que a avaliação é um dos instrumentos da reforma educativa, como dimensão que leva em conta diversos aspectos da realidade escolar, não apenas a mensuração de escores. Segundo os autores,

a avaliação teria como premissa básica oferecer o panorama geral da situação educacional de um país, não sendo, contudo, o indicador da qualidade por si mesma.

Para Franco (2004), no Brasil ocorrem mais exercícios de avaliação do que a implementação de verdadeiros sistemas. De acordo com o autor, bem como para Lee (2004), seria mais importante estabelecer estudos longitudinais, capazes de realizar associações entre equidade e eficácia do sistema, do que realizar testagens que se ocupem exclusivamente do levantamento de aspectos quantitativos. Franco (2004, p. 61-62) destaca que

[...] Um verdadeiro sistema de avaliação, precisamente por constituir-se em multiplicidade de iniciativas, tem mais dificuldade de ser entendido pela sociedade e, talvez por isso, tenha menos apelo para quem está em posição de decisão. A iniciativa de avaliação única e censitária desperta maior impacto e emoção. [...] Mas o problema é que nem tudo que provoca impacto e emoção entrega o que promete.

Casassus (2009), na perspectiva de contraposição às avaliações externas, afirma que estas expressam muito mais uma política de gestão do que uma política de educação, destacando que o conceito de qualidade educacional daí inferido, sem questionamentos mais amplos, se presta a legitimar socialmente as desigualdades, visto serem as avaliações inerentemente “ranqueadoras”.

Uma face das avaliações externas que vem gerando crescente interesse de investigação e também muitas críticas seriam as potenciais consequências que o uso dos seus resultados teriam sobre a escolarização de um modo geral e, particularmente, sobre o currículo. Para Sousa (2003, p. 176),

Não se pode falar de impactos de políticas de avaliação abstratamente, sendo necessário situar que procedimento ou processo estamos tomando como referência. Eventuais influências que a avaliação possa provocar no desenvolvimento do currículo escolar devem-se a finalidades e contornos de que ela se revestir. Assim, a apreciação de seus efeitos e impactos, sejam positivos ou negativos, só é possível realizar quando se toma para análise uma iniciativa concreta.

Neste tocante, à semelhança dos aportes de Dias Sobrinho (2002) e Afonso (2000 e 2001), Madaus (1988, p. 95-98), apoiando-se no contexto da escola básica dos Estados Unidos, elabora um conjunto de princípios no sentido dos possíveis impactos que tais avaliações têm sobre o currículo. Dentre eles, pode-se destacar:

5- Os professores colocam particular atenção na forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
[...]

7- Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame. (Tradução nossa)

Os apontamentos de Madaus (Op. cit.), quanto aos possíveis impactos das avaliações sobre o currículo, ganham destaque no debate sobre avaliação, suscitando estudos que procurem verificar se de fato estes vêm ocorrendo ou se não há nenhum tipo de influência entre avaliações externas e currículo. Tal discussão é reiterada por Sousa (2003) para quem, dadas as características presentes nos procedimentos de avaliação do executivo federal, há reflexos tanto no currículo quanto na forma de gestão das escolas. A autora afirma que há uma tendência que pode levar a uma possível conformação do currículo aos testes de rendimento, que “tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (Op. cit., p. 188-189).

Bonamino (2002, p. 181-182), ao mencionar possíveis impactos do Saeb, destaca que em razão do formato que tal avaliação possuía, ela não tinha o poder regulador sobre a aprendizagem, não tendo potencialmente a capacidade para influenciar “o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar”.

Para Sousa (2003, p. 181), o Saeb consegue promover uma competição entre as unidades federadas, sendo a lógica competitiva transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. A autora destaca ainda, nessa perspectiva, a importância de lembrar os significados que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito “[...] à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola.”.

Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

No contexto de experiências de avaliação externa em redes municipais, um caso que merece destaque é o da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), que desenvolveu, a partir de 2006, o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, expresso principalmente pela Prova São Paulo (PSP), visando a geração de dados e informações sobre o desempenho dos alunos da rede municipal. É importante ressaltar que nessa

rede, além da Prova São Paulo, também são aplicadas as provas do Saeb/Prova Brasil, da Provinha Brasil, e, desde 2009, da Prova da Cidade, outra avaliação externa da rede.

Esse sistema de avaliação ganha destaque pelas proporções da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a maior rede municipal de ensino do país, com quase um milhão de estudantes, 82 mil funcionários, entre professores, gestores e pessoal de apoio, possuindo 541 escolas de ensino fundamental (Emef) e 864 escolas de educação infantil (CEI e Emei). A Prova São Paulo foi criada pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, e regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006. Desde a primeira aplicação, em 2007, esta avaliação envolve anualmente elevado número de alunos, chegando a 300 mil⁹⁴.

Na legislação é apontado que os objetivos do Sistema de Avaliação são auxiliar a SME na tomada de decisões quanto à política educacional do município, fornecer informações que possam subsidiar a estruturação de formações continuadas do magistério, reorientar e aprimorar as propostas pedagógicas e permitir a articulação dos resultados com o planejamento no âmbito escolar. A visão da avaliação enquanto instrumento capaz de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino está expressa nas Matrizes de Referência (SÃO PAULO, 2007), bem como em documento encaminhado aos docentes e gestores das escolas por ocasião da implantação da PSP (SÃO PAULO, 2007b), quando se afirma que ela seria capaz de gerar ações de “intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com conseqüências diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino”.

No interior da RME-SP, contudo, a Prova São Paulo tem suscitado questionamentos de várias ordens. Apesar da generalização das avaliações externas, longe se está de um consenso, notadamente acerca de “como avaliar” e “para que avaliar”. Oliveira e Sousa (2009) sublinham que existe uma articulação entre os motivos que levam à avaliação e a forma como ela é realizada, de modo que a adoção de determinados processos avaliativos sinaliza para onde se quer direcionar a educação, tendo potencialmente a capacidade de induzir modificações nas escolas, principalmente as salientadas por Madaus (1988).

⁹⁴ Não estão disponíveis dados referentes a todos os anos de aplicação, mas o *site* da SME apresenta dados referentes às aplicações de 2007, na qual participaram 244.000 alunos, e de 2009, contando com 300.969 alunos. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

Além disso, pode-se considerar como hipótese que um processo avaliativo permitiria, a partir de seus critérios de julgamento, o estabelecimento de iniciativas de política educacional, possibilitando a emergência de propostas que conduzissem ao seu redirecionamento. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar uma situação na qual todos os agentes da escola se engajem no processo de avaliação e utilização de seus resultados.

Considerando o já referido papel central que as avaliações externas têm ocupado nas políticas de educação (Cf. HADDAD, 2008), faz-se necessário direcionar um olhar mais acurado sobre os propósitos, princípios, delineamentos, potencialidades, deficiências e riscos inerentes à sua formulação, implementação, desdobramentos e desenvolvimento. Embora essas avaliações se convertam, ainda que parcialmente, em políticas educacionais, são merecedoras de atenção as relações com outras dimensões dessas políticas, como, por exemplo, suas vinculações com ações curriculares.

Nesse sentido, a RME-SP, por possuir um sistema de avaliação próprio com aplicações anuais desde 2007, além de uma política curricular numerosa em termos de produção de materiais e orientações, é capaz de fornecer indícios importantes acerca das possíveis consequências das avaliações externas na educação, particularmente com relação ao currículo.

Evidentemente, quando se aborda a relação entre avaliação e currículo, é prudente considerar, como uma das premissas fundamentais, ponderações como as de Matheus e Lopes (2011, p. 149), para quem:

Políticas de currículo, muitas vezes, sugerem uma vinculação quase direta com propostas curriculares. No entanto, essas políticas não são apenas expressas em textos curriculares, tais como documentos escritos em esferas oficiais. Políticas de currículo são resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano. Dessa forma, as políticas têm conotações que se expandem para além dos limites do poder público governamental.

Essas observações ganham relevância quando se procura investigar políticas de currículo, pois não se pode supor que aquilo que está prescrito nas determinações emanadas de instâncias governamentais tornar-se-á, mecânica e automaticamente, realidade em cada sala de aula. Trata-se de considerar que as políticas curriculares têm

potenciais impactos nos processos pedagógicos, ainda mais quando se constata, como é o caso da RME-SP, a existência de permanentes iniciativas neste terreno.

Além disso, é preciso ter em mente que não necessariamente uma política de avaliação, ainda que tenha como um de seus objetivos explicitados a reformulação das políticas curriculares (como ficou demonstrado na legislação que deu origem à Prova São Paulo) utiliza esses dados para fazê-lo. Perassi (2008, p. 17-29), analisando o contexto argentino, aponta que:

[...] Sin embargo, son vários los estudios que muestran el escaso uso que se realiza de la información brindada por los sistemas de evaluación. [...] Es precisamente en este punto donde se produce una segunda línea de tensión, un hiato entre el conocimiento que genera la evaluación y el aprovechamiento o impacto que sus resultados tienen en el establecimiento y en el aula [...].

Diante da proposição de que a Prova São Paulo tem possíveis implicações sobre a política curricular, é relevante considerar a forma como estão organizados os setores e a formulação de políticas na SME. Por exemplo, identifica-se, tendo como referência o organograma da Figura 1, que esta avaliação encontra-se sob responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional⁹⁵ (NAE), subordinado à Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), dissociado da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), responsável pelo currículo. Tal informação suscita um questionamento, pois o mais plausível seria encontrar, em face do que é comunicado nos documentos oficiais, o NAE integrado ao setor responsável pelo currículo.



⁹⁵ O Núcleo foi criado pelo Decreto nº 47. 683, de 14 de setembro de 2006, tendo como atribuições específicas à estruturação, coordenação, supervisão e aplicação da Prova São Paulo.

Figura 1 - “Quem somos” – Organograma disponível no sítio da SME-SP

Ou seja, é possível supor a existência de um divórcio entre o NAE e o DOT, o que entraria em contradição com as declarações oficiais de que a Prova São Paulo estaria articulada intimamente com ações curriculares. Oficialmente, são encontradas declarações que aludem à relação entre os resultados obtidos pela por essa avaliação externa e a criação de materiais de apoio para a rede, como pode ser verificado na seguinte declaração da SME⁹⁶:

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, têm como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade e o desafio que envolve o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares.

Sem levar em conta as resistências manifestas no terreno sindical e mesmo diante da necessidade do aprofundamento de investigações, alguns levantamentos já desencadeados nessa Rede pelos autores deste trabalho corroboram a ideia da separação entre o planejamento curricular, aí compreendidas as ações de formação continuada, e o uso dos resultados da Prova São Paulo. Colocando, como hipótese, que poderia existir um impacto nulo da avaliação externa na configuração curricular, pelo menos no plano do currículo prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o quadro de políticas educacionais, de todos os entes federados, marcado acentuadamente pela utilização de avaliações externas, destaca os potenciais impactos das mesmas no currículo das escolas. Em decorrência, como polos do debate sobre avaliação educacional, ainda que não os únicos possíveis, isso suscita ufanismos por parte de quem as promovem, por crerem que bastaria sua existência para que as escolas sejam transformadas, e pessimismo por parte de seus adversários, por crerem que as avaliações externas estariam pautando e restringindo o trabalho no interior das escolas.

⁹⁶ Disponível em:

<<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/cadernosdeapoio.aspx?MenuID=17>> Acesso em: 17 fev. 2012.

Considerando o discurso oficial e a ampla divulgação que tem se dado à temática, bem como o direcionamento de esforços e recursos para a implementação dos sistemas de avaliação por parte dos governos, é fundamental que o debate não se encerre na elaboração de quadros descritivos ou críticas levianas acerca das avaliações, mas que sejam encetadas iniciativas de investigação no sentido de comprovar a efetiva influência das avaliações externas no interior das redes e escolas.

Finalmente, também, é crucial aprofundar o conhecimento quanto ao tipo de impacto que estas avaliações podem estar provocando, pois, como demonstrou-se, não necessariamente pode-se considerar que sejam negativos, ainda mais levando-se em conta que os resultados dessas avaliações podem ser utilizados para o reordenamento curricular em redes e escolas. Resta ainda a hipótese que não haja articulação entre avaliações externas e currículo.

Com efeito, o tom ensaístico deste trabalho manifesta-se na constatação e interpretação de dados iniciais da maior rede municipal do país, no sentido da necessidade de aprofundar as investigações para a complexidade da relação entre avaliações externas e a realidade das redes ultrapasse os discursos que consideram que aquelas estariam determinando estas, como parece ser a crença tanto dos discursos oficiais, quanto de seus opositoristas. Isto, ademais de não necessariamente refletir a complexidade da realidade das redes, impediria a exploração de aspectos interessantes que as avaliações externas teriam para contribuir com a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, com a aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- _____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Reforma do Estado e políticas públicas: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação Educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 53, p. 1-11, 20 jun. 2010.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem jeito?**: v. 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

FREITAS, Dirce Nei T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____; REAL, Giselle C. M. (Org.) **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de sistemas públicos de ensino**: construindo metodologias alternativas. Mimeo. 2002.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev. a 01 mar. 2011, Campinas.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Inep, 2008. (Série Documental de Textos para Discussão).

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-43.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MATHEUS, Danielle S.; LOPES, Alice C. Política de currículo: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./dez. 2011.

NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Melvin, M. **Handbook of evaluation**: policies, programs and practices. London: Sage, 2005. p. 441- 460.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: EDUCAÇÃO: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

OVANDO, Nataly G.; FREITAS, Dirce N. T. As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: FREITAS, Dirce N. T.; REAL, Giselle C. M. (Org.) **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 297-322.

PERASSI, Zulma. Sistemas de evaluación educativa en América Latina: construyendo un estado del arte. In: _____. **La evaluación en educación**: un campo de controversias. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), 2008. p. 10-46.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAVELA, Pedro et al. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), mar. 2008. (Documentos, n. 40).

SÃO Paulo (Município). **Lei nº 14. 063 de 14 de outubro de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Decreto nº 47. 683, de 14 de setembro de 2006**. Regulamenta a Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. [**Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas**]. São Paulo: SME, [out. 2007].

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M.; ILEIZI, L. F. S. (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90**. Londrina: UEL, 2001. p. 69-98.

_____. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n. 119, p. 175-190, julho/2003

_____. OLIVEIRA, Romualdo P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

_____. OLIVEIRA, Romualdo P.; ALAVARSE, Ocimar M. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce N. T.; REAL, Giselle C. M. (org.) **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 11-23.

STECHEER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

VELOSO, Fernando. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos. In: _____. et al (Org.) **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

VIANNA, Heraldo M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

_____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.